



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA –Uniceub
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

TATIANA SERPA GUIMARÃES PASSAGLI

A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES:
na perspectiva da coordenação pedagógica

BRASÍLIA
2014

Passagli, Tatiana Serpa Guimarães.

A autonomia na formação de educadores : na perspectiva da coordenação pedagógica / Tatiana Serpa Guimarães Passagli. – Brasília, 2014.
204 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília-
UniCEUB, Brasília, 2014.

Orientador: Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

1. Autonomia. 2. Coordenação pedagógica. 3. Informação continuada.

CDU: 371.13

TATIANA SERPA GUIMARÃES PASSAGLI

A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES:
na perspectiva da coordenação pedagógica

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como exigência para obtenção do título de mestre, na área de Psicologia e Educação, orientada pela Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

BRASÍLIA
2014

TATIANA SERPA GUIMARÃES PASSAGLI

A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES:
na perspectiva da coordenação pedagógica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Psicologia pela Comissão Examinadora.

BRASÍLIA, 25 DE JUNHO DE 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga
Centro Universitário de Brasília- UniCEUB

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes da Silva
Universidade Aberta de Brasília- UAB

Prof.^a Dr.^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Universidade de Brasília- UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Eleriza Montenegro
Centro Universitário de Brasília- UniCEUB

Dedico esta dissertação a meus amores Caio, Igor e Wilker...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, presença incontestável e demonstração de amor infinito.

A meu esposo, amigo e grande companheiro **Wilker**, pela paciência, parceria, dedicação e compreensão em minhas ausências e pelo otimismo e confiança depositados em mim.

A meus lindos e dedicados filhos **Caio e Igor**, com minhas desculpas pelo período de ausência e falta de paciência para ouvi-los e acompanhá-los nos momentos importantes de suas vidas.

A minha mãe **Juventina**, que me conduziu a uma formação pautada pela humildade, respeito, princípios morais e honestidade. Exemplo de mulher vencedora, carinhosa, dedicada e perseverante. Mãe de muita fé.

A querida **Ilma Veiga** pelos muitos corações que me dedicou e que, com muita delicadeza, me guiaram pelo caminho do conhecimento, apontando direções mais calmas pelas quais teria uma chegada segura.

A minha querida amiga **Morgana**, grande incentivadora para atravessar as águas turbulentas do mestrado.

Meus queridos, sou extremamente grata a todos vocês.

Tati

RESUMO

Esta dissertação foi elaborada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia, na linha de pesquisa voltada para a Psicologia e Educação, oferecida pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB. Teve como tema “**A Autonomia na Formação de Educadores:** na perspectiva da coordenação pedagógica” e como objetivo geral: *Analisar qual é o espaço da construção da autonomia na Formação Continuada de Educadores pela EAPE*. A pesquisa foi realizada na perspectiva da abordagem qualitativa e no espaço/tempo da coordenação pedagógica, utilizado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, para formação continuada de aproximadamente 30.000 educadores. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: observações, questionários, complemento de frases, dinâmica conversacional em grupo e individual. Por meio do referencial teórico, pautado na teoria histórico-cultural de Vygotsky, nos ensinamentos do educador Paulo Freire e resguardadas as diferenças temporais, sociais e culturais, esta dissertação pretende que novas diretrizes sejam pensadas e novos caminhos sejam traçados no ambiente escolar, em especial no espaço/tempo da coordenação pedagógica no qual a formação continuada dos educadores deve ser priorizada para que sejam alcançados os objetivos educacionais que deveriam convergir para a formação de um cidadão autônomo.

Palavras-Chave: Autonomia. coordenação Pedagógica. formação continuada.

ABSTRACT

This dissertation was prepared as part of the requirements for obtaining the title of master in Psychology, in the line of research focused on the Psychology and Education, offered by the University Center of Brasilia - UNICEUB. It had as its theme "**The Autonomy in Educator Training**: from the perspective of teaching coordination" and as general objective: *Analyze which is the area of building autonomy in the Continuing Education of Educators by EAPE*. The research was carried out from the perspective of qualitative approach and from the space/time of pedagogical coordination, used by Education Professionals Improvement School of Federal District - EAPE, for continuing education of approximately 30.000 educators. The instruments used in the research were: observations, questionnaires, complement of sentences, dynamic conversation in group and individual. Through the theoretical framework, based on Vygotsky's historical-cultural theory, the teachings of the educator Paulo Freire and shielded the temporal differences, social and cultural, this dissertation intends that new guidelines are thought-out and new paths should be drawn in the school environment, in particular in the space/time of pedagogical coordination in which the continuing education of educators must be prioritized to achieve the educational objectives which should converge to the formation of an autonomous citizen.

Keywords: autonomy. pedagogical coordination. continuing education.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que risco corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inventividade que me preparo ou me desafio agora e a que devo responder. É fundamental que eu sabia não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetivamente o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de existentes nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele.

Paulo Freire

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa etária dos velejadores	38
Gráfico 2	Grau de instrução dos velejadores	39
Gráfico 3	Autonomia dos educadores cursistas no primeiro encontro	103
Gráfico 4	Autonomia dos educadores cursistas no último encontro	104
Gráfico 5	Percepção das interfaces do curso com o cotidiano da Escola	107
Gráfico 6	Participar do projeto EAPE na Escola foi...	111
Gráfico 7	Autonomia	133

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Organograma da EAPE	32
Ilustração 2	Organograma da GREB	35
Ilustração 3	Dimensões da Autonomia	69
Ilustração 4	Engrenagens da Construção do PPP	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Coerência	25
Quadro 2	Lista de documentos analisados	45
Quadro 3	Decisões para operacionalização do PPP	72
Quadro 4	Instrução de intervenção no Plano de Aula	98
Quadro 5	Trecho do diário de navegação	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Velejadores da pesquisa	37
Tabela 2	Período de observação dos articuladores	41
Tabela 3	Período de observação dos educadores	41
Tabela 4	Instrumentos e sujeitos	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
AF	Anos Finais
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CI	Coordenadores Pedagógicos Intermediários
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CPI	Coordenação Pedagógica Individual
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREREMAS	Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas
CRS	Comissão Regional de Sindicância
DF	Distrito Federal
EAP	Escola de Aperfeiçoamento Profissional
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GExp	Gerência de Expediente
GDF	Governo do Distrito Federal
GRAG	Gerência Regional de Administração Geral
GREB	Gerência Regional de Educação Básica
GRIAE	Gerência Regional de Infraestrutura e Apoio Educacional
GRP	Gerência Regional de Planejamento e Avaliação
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIAE	Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUGEPE	Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação
SULOG	Subsecretaria de Logística
SUMTEC	Subsecretaria de Modernização e Tecnologia
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional
UAG	Unidade de Administração Geral
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

VELEJANDO RUMO À AUTONOMIA	16
ESCOLHENDO A DIREÇÃO DO VENTO E AS VELAS	24
INSTITUIÇÕES	29
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)	30
Coordenação Regional de Ensino das Emas (CREREMAS)	33
Gerência Regional de Educação Básica do Recanto das Emas (GREB)	35
VELEJADORES	36
PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	39
CONSTRUINDO AS INFORMAÇÕES DA NAVEGAÇÃO	45
PRIMEIRO SABER FUNDANTE: PARADIGMA DA TEORIA HISTÓRICA-CULTURA DE VYGOTSKY	50
UNINDO OS SABERES FUNDANTES: VYGOTSKY E PAULO FREIRE	60
NAVEGANDO NA AUTONOMIA	64
AUTONOMIA	64
DIMENSÕES DA AUTONOMIA A SEREM TOMADAS NA NAVEGAÇÃO	68
CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO PARA UMA NAVEGAÇÃO AUTÔNOMA	71
CONHECENDO O MOTOR E AS VELAS	74
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A IMPORTÂNCIA DE NAVEGAR COM AUTONOMIA	76
FORMAÇÃO CONTINUADA E A IMPORTÂNCIA PARA NAVEGAR COM AUTONOMIA	80
NA PRÁTICA DE VELEJAR	89
PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	89
AUTORIDADE E RESPONSABILIDADE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	109
FORMAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	124
ASPECTOS CONSTITUINTES DA AUTONOMIA: LIBERDADE, EMANCIPAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO	130
DOMÍNIO DO BARCO	141
REFERÊNCIAS	146

APÊNDICE A – Roteiro de análise de formação continuada implementada pela EAPE	154
APÊNDICE B – Roteiro de análise do projeto da formação EAPE na Escola	155
APÊNDICE C – Encontro de educadores	156
APÊNDICE D – Roteiro da dinâmica conversacional com o coordenador da EAPE	157
APÊNDICE E – Questionário para os formadores	158
APÊNDICE F – Questionário para articuladores e educadores cursistas	161
APÊNDICE G – Roteiro de dinâmica conversacional	164
APÊNDICE H - Roteiro para análise documental	165
ANEXO 1 – Projeto de curso, Plano de curso, Planos de aula e Folders de divulgação d projeto	167
ANEXO 2 – Cursos ofertados em 2013 pela EAPE	187
ANEXO 3 – Formulários de avaliações utilizados no projeto EAPE na Escola	188
ANEXO 4– Notícias da Conferência Pública Regionalizada	193
ANEXO 5 – Notícias: Ciclos e Semestralidade no DF	194
ANEXO 6 – Quadro das categorias	196

VELEJANDO RUMO À AUTONOMIA

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre o motor e velas (FREIRE, 1996, p.22).

Velejando no ambiente da educação, sempre preocupada e inquieta com as relações que se estabelecem na sala de aula que ora auxiliam a ação pedagógica, ora impossibilitam a necessária troca entre sujeitos que aprendem uns com os outros, no coletivo surgiram os primeiros sinais para a proposta de pesquisa. Com o passar dos anos, mais precisamente quando me tornei mãe de estudante, percebi que o que antes eram inquietações se transformaram em interrogações. Interrogações estas que faziam parte não só da sala de aula, mas também das práticas presentes no ambiente educacional.

Minhas interrogações me levaram, então, a conhecer um pouco mais esse ambiente, o que, conforme Salomon (1993), me serviu de fonte de inspiração para escolher o tema da pesquisa. E foi assim, através de formações e especializações voltadas para a educação e estando sempre presente, em todos os momentos, na educação de meus filhos, delimitei o tema no dia em que ouvi uma afirmativa de uma coordenadora pedagógica que me chamou a atenção: *Ele (o estudante) ainda é muito imaturo! Ele aprenderá a ter autonomia com o passar dos anos.* Percebi, então, que aquela fala parecia incomodar não só a mim, mas a todos ao redor, pais, mães, professores, coordenadores, orientadores, enfim, toda a comunidade escolar que estava presente. Os comentários eram alarmantes pelas caras e bocas demonstradas pelos presentes.

Nesse momento, na tentativa de conhecer o conceito de maturidade, percebi que esta só é adquirida com o tempo e a autonomia, por meio da troca entre sujeitos que aprendem uns com os outros. No entanto, é preciso que o professor seja o intermediário desse amadurecimento e dessa aquisição. É claro que a família ganha força nesse contexto, porém, vamos delimitar o tema desta pesquisa em torno da aprendizagem, resumindo-se ao ambiente escolar. Formar estudantes críticos, criativos e, acima de tudo, autônomos é uma tarefa árdua, trabalhosa, complexa e cheia de obstáculos. Todavia, são os educadores nas relações educacionais que têm condições para ser mediadores desse processo do conhecimento, que evolui de forma gradativa no ensino. E nesse contexto se insere a autonomia.

Optei, então, por aprofundar meu conhecimento referente à autonomia em um ambiente que formasse educadores.

Tracei as diretrizes do projeto dentro das relações presentes entre os sujeitos que aprendem (estudantes e educadores), por considerar que as experiências no ambiente educacional deveriam ser estruturadas na cooperação, troca de opiniões em um processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

Velejei pelas ondas da internet, procurando inspiração para eixos delimitadores para minha pesquisa e foi quando deparei com um autor que havia conhecido no magistério, revivido em minha graduação e vinha me acompanhando durante todo meu percurso acadêmico com sua Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996).

Avistei a “Autonomia” de Freire citada repetidamente, como as águas que vão ao encontro do casco do barco, em todos meus trabalhos acadêmicos, juntamente com outros dois autores (VYGOTSKY, 1998 ; PIAGET, 1998) e minhas experiências profissionais.

Analizando meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, em que pesquisei a utilização da informática como recurso pedagógico na educação infantil (Informática: Instrucionismo *versus* Construcionismo, na Educação Infantil), percebo que já me preocupava com questões que envolviam a construção da autonomia nas relações entre professor, coordenação pedagógica e estudante, nas práticas educacionais. No texto, repetidas vezes falo sobre a importância da autonomia e da troca de experiência no ambiente escolar.

Entusiasmada com a educação, segui na busca pessoal de maior autonomia financeira e enveredei pelas ondas dos concursos públicos, onde velejei e conheci profundamente o Direito Constitucional (CAVALCANTE FILHO, 2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 2011). Ao conhecer um pouco do mundo do Direito, em especial a Constituição e a LDB, percebi que minha formação na graduação tinha lacunas que me impediam de contribuir de maneira significativa na formação de estudantes autônomos, uma vez que não tinha o domínio de nossa Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF). Sendo assim, concluí que a construção da autonomia era também importante na formação de um cidadão crítico, criativo e conhecedor de seus direitos e deveres.

Em razão disso, participei da navegação *lato sensu* em Docência Superior, com o intuito de iniciar minha atividade como educadora em cursos de graduação e concluí com uma pesquisa em que retrato a importância do conhecimento do Direito Constitucional pelo pedagogo, pois entendi que, somente com o conhecimento de seus direitos e deveres, ele poderia fazer a diferença no barco da criticidade e na formação de cidadãos autônomos.

Artigo 5º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No primeiro semestre de 2012, participei de outra navegação *lato sensu* em Psicopedagogia, em uma pesquisa voltada novamente para o trabalho: “A autonomia no 6º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva da coordenação pedagógica” e percebi que devia aprofundar-me no estudo sobre a formação continuada desse profissional da educação. No segundo semestre, com meu ingresso na navegação *stricto sensu*, Mestrado em Psicologia e Educação, surgiu minha proposta de projeto, na qual aparece a questão: Qual é o espaço da construção da autonomia na formação continuada de educadores no espaço/tempo da coordenação pedagógica?

Logo no início da navegação, no Mestrado, avistei alguns sinalizadores indicando que autonomia é um tema da atualidade que traz à tona repercussões psicológicas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas que exigem atividades complexas de adequação da vida em sociedade. Sendo assim, visando respeitar o percurso pelo qual optei em Psicologia e Educação, utilizei como pontos fundantes de autores da Psicologia: Madureira e Vygotsky, e da educação: Contreras, Paulo Freire e Veiga.

Entendendo que os autores escolhidos fazem uma triangulação em torno do desenvolvimento psicológico do sujeito e suas relações com os aspectos sociais, históricos e culturais, delimitei meu campo psicológico de pesquisa com foco na Educação. Nesse sentido, Minayo ensina:

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar o objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto (MINAYO, 1994, p.89).

Na busca dos sinalizadores para meu percurso, recorri a minhas recordações e às recordações de educadores, pais e estudantes próximos a mim. As sinalizações foram aparecendo para seguir rumo à delimitação de meus questionamentos e objetivos de minha pesquisa, a fim de compreender como está sendo desenvolvida a formação dos educadores que proporcionarão condições significativas para que os estudantes possam construir suas autonomias e se tornarem verdadeiros cidadãos autônomos.

Nesse momento, percebi um dos sinalizadores mais importantes de meu percurso rumo à autonomia, em minhas aulas da disciplina Docência na Educação Superior e Compromisso Social, durante uma discussão calorosa sobre o texto “A universidade entre o sim, o não e o talvez” (CASTANHO, 2004). Vislumbrei que o percurso a ser tomado seria o da formação continuada, promovida pelo espaço/tempo das coordenações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Nesse contexto, decidi aprofundar meu conhecimento na formação continuada do profissional de educação da SEEDF, com o objetivo de analisar o espaço da construção da autonomia nessa formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Para uma boa navegação, as velas devem estar bem alinhadas com o vento. Tive a felicidade de ser nomeada na SEEDF, o que para mim se tornou uma luz para a realização desta pesquisa. Na Secretaria existe uma escola de profissionais da educação que têm como função “Promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores” (EAPE, 2013, p.1) que fazem parte desse ambiente educacional, como educadores ou como profissionais que atuam na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão ou na orientação educacional da educação básica.

Então, me perguntei: *Qual é o espaço da construção da autonomia na formação continuada dos educadores no espaço/tempo da coordenação pedagógica?*

Dando manutenção a meu barco através de leituras acadêmicas, identifico que a SEEDF tem características que são bem demarcadas pelas relações dinâmicas e complexas. Isto significa que seus membros não apenas têm diversidades culturais, como também idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, posição social, ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis distintos no decorrer de suas relações no ambiente educacional em que estão inseridos. Essas relações históricas, culturais e sociais estiveram presentes em todo o momento construtivo interpretativo de minha produção de conhecimento, marcando “sua especificidade nas múltiplas alternativas de pesquisa qualitativa presentes atualmente no cenário das Ciências Sociais, e o caráter ativo do pesquisador, sua responsabilidade intelectual pela construção teórica resultante da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 116).

Percebi também que as inter-relações no ambiente educacional estavam envolvidas por conflitos que variavam entre opinião, interesses e valores muitas vezes contraditórios

construídos pelas vivências na SEEDF, mas nem por isso impediam os sujeitos de progredir como velejadores rumo ao desenvolvimento educacional do Distrito Federal.

Sendo assim, surgem alguns questionamentos específicos: *A autonomia está contemplada na formação continuada de educadores na EAPE? Como a EAPE orienta seus formadores para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, a autonomia dos Educadores? Como a autonomia acontece em sala de aula do curso? O formador percebe o resultado de seu trabalho em sala de aula do curso? Os educadores, na condição de estudantes, sentem-se autônomos ou heterônomos?*

Na busca de possíveis respostas para suprir meus questionamentos, foram esboçadas as primeiras rotas fundantes.

O *caput* do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Isso quer dizer que a educação está relacionada à formação geral do sujeito ativo, em sua forma cognitiva, afetiva, social e moral.

Desta maneira, retomei as teorias do desenvolvimento e as confrontei com a prática formativa utilizada pela EAPE, especialmente no momento em que iniciava uma proposta de formação continuada simultânea em todas as escolas da rede pública do DF, denominada de EAPE na Escola.

A respeito da formação continuada de educadores, foi especialmente importante velejar nesse barco na medida em que esta foi registrada pela proposta do EAPE na Escola, como um objetivo a ser desenvolvido junto aos estudantes pelo coletivo docente. Vygotsky (1998) nos apresenta sua ideia de interação ao pontuar que tudo o que constitui o sujeito já esteve antes no âmbito social, ou seja, antes de fazer parte do intersubjetivo, os processos psicológicos fizeram parte da intersubjetividade. Esse movimento se dá pela via da internalização que possibilita ao sujeito apropriar-se do que existe no externo, por meio da mediação de signos apropriados na relação com outros para torná-la interna. Desta forma, o sujeito constrói a si e aos outros.

Entendendo que o papel do professor não é o de transmitir saber, mas possibilitar a criação e a produção de conhecimentos, foi essencial analisar as práticas educativas e os papéis dos envolvidos no processo educacional nessa navegação, em busca da autonomia. Para Freire (2003, p.48), ninguém ensina ninguém, “os homens se educam entre si mediados pelo mundo”, e Contreras (2002, p.45) completa que a valorização da cultura do estudante em

suas práticas educacionais “permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida”.

Com a reflexão acerca do papel do Projeto Pedagógico da formação, fui capaz de analisar a intencionalidade da EAPE, o profissional que deseja formar, os objetivos almejados a fim de promover as capacidades dos professores perante a sociedade. Veiga (2004, p.186) afirma que “O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem”. Por meio das ideias esboçadas no Projeto Pedagógico, será possível compreender o desenvolvimento abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e filosóficos entre outros, que se dão por meio da construção e reconstrução do saber. As reflexões acerca desse projeto proporcionaram uma compreensão sobre a função da EAPE dentro do contexto histórico, vivenciado pelos sujeitos que aprendem nesse ambiente de socialização do conhecimento.

Com base nos sinalizadores, defini o objetivo geral da pesquisa: *Analisar qual é o espaço da construção da Autonomia na Formação Continuada de Educadores no espaço/tempo da coordenação pedagógica*. Visando atingir o objetivo geral e observadas as rotas fundantes que já conhecia, delimitei os seguintes objetivos específicos:

- ✓ *Analisar se a autonomia está contemplada na formação continuada dos educadores pela EAPE.*
- ✓ *Analisar como a EAPE orienta seus formadores para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, a autonomia dos educadores.*
- ✓ *Analisar como acontece a autonomia em sala de aula do curso.*
- ✓ *Analisar as percepções dos formadores quanto ao resultado de seu trabalho na sala de aula do curso.*
- ✓ *Analisar se os educadores, na condição de estudantes, se sentem autônomos ou heterônomos.*

Esta dissertação teve como diretriz o intuito de apresentar como foi o percurso percorrido pela navegação em busca da autonomia em seu transcorrer e desmonstrando todos os obstáculos e sinalizadores percebidos e ou modificados em busca dos resultados alcançados.

Sendo assim, está estruturada em quatro capítulos, antecidos da Introdução: *Velejando Rumo à Autonomia*; Capítulo I - *Escolhendo a direção do vento e as velas*; Capítulo II - *Saberes Fundantes*; Capítulo III - *Navegando na autonomia*; Capítulo IV - *Conhecendo o motor e as velas na Prática de Velejar*. As considerações finais são apresentadas como: *Domínio do Barco*.

A estrutura da dissertação buscou inspiração em uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa crítica, fazendo um paralelo com o velejador e a prática de velejar, realizada por Paulo Freire (1996, p. 22) em seu livro “Pedagogia da Autonomia”.

Seguindo, a introdução retratada aqui como *Velejando Rumo à Autonomia*, acompanha o percurso velejado pela autora atrás das relações que se estabelecem nos ambientes sociais e educacionais que ora auxiliam a ação pedagógica, ora impossibilitam a necessária troca entre os sujeitos que aprendem uns com os outros, no coletivo.

Escolhendo a Direção dos Ventos e as velas, descrevo a metodologia adotada na pesquisa e os procedimentos/instrumentos metodológicos utilizados, os interlocutores como velejadores e apresento a proposta para a construção das informações da navegação a fim de encontrar autonomia.

Saberes Fundantes, apresento os eixos teóricos que delimitaram meu percurso com base na problemática definida: Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e a Pedagogia Autônoma e Libertadora de Paulo Freire.

Navegando na autonomia, faço uma análise acerca da autonomia e suas dimensões e vou sinalizando meu percurso teórico sobre a coordenação pedagógica e a formação continuada de educadores.

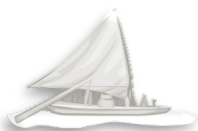
Conhecendo o Motor e as Velas, evidencio os aspectos que compõem o espaço/tempo na coordenação pedagógica, destinados à formação continuada que encontrei no projeto EAPE na Escola.

Na Prática de Velejar, baseada nas partes que compõem a função do domínio do barco e das forças que influenciam a prática de velejar, afim de obter uma análise do funcionamento do ambiente acadêmico que adentrei, trabalhei a combinação dos documentos que compõem a organização básica do funcionamento da prática de velejar com as rotas psicológicas e pedagógicas, ou seja, os saberes fundantes e as observações, as informações dos questionários, dos complementos de frases e as dinâmicas conversacionais em grupo e individuais, realizadas no curso EAPE na escola.

São apresentados recortes dos registros obtidos nas dinâmicas conversacionais em grupo com os educadores, nas conversas individuais com os formadores e coordenador do curso, nas observações do diário de navegação em busca da autonomia, nos complementos de frases e questionários que convergem para atender os objetivos específicos da pesquisa, que foram orientados pelos procedimentos metodológicos desenvolvidos na abordagem qualitativa, na perspectiva da subjetividade.

Por fim, apresento o *Domínio do Barco*, refletindo sobre as constatações obtidas no decorrer do percurso, embasadas nos saberes fundantes, análises e vivências que foram adquiridas durante toda a navegação em busca da autonomia.

Após esta breve contextualização, os olhares estão agora voltados para o espaço/tempo da coordenação e para a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação. Foi assim que delimitei minha pesquisa, na formação continuada dos profissionais da educação, promovida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no ano de 2013, dentro das escolas, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).



ESCOLHENDO A DIREÇÃO DO VENTO E AS VELAS

O ser humano, em sintonia com o ar, a água e o barco, é fundido por esses elementos, unindo-se à condição cultural do ser humano com a natureza, assim objetivando-se um só propósito: a ação de velejar (FERNANDES; BOMBAS; LÁZARO, 2007).

Em sintonia com o ar, a água e o barco, visando a uma boa navegação em busca da autonomia, fiz a leitura de alguns autores¹ que tratam do tema Metodologia Científica e procurei visualizar a que melhor se encaixava com minha condição histórica, social e cultural, objetivando, assim, um só propósito que é o domínio do barco da autonomia na formação continuada no espaço /tempo da coordenação pedagógica.

A dissertação que ora se apresenta traz o tema “A Autonomia na formação continuada de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica” e tem por finalidade a construção de conhecimentos que possam gerar reflexões para a solução de problemas concretos presentes em um determinado momento histórico. Para tanto, foi estruturada, conforme Salomon (1993, p.136), “para designar a investigação e o tratamento por escrito das questões que serão abordadas aqui metodologicamente”. Dessa forma, a metodologia utilizada representa a entrada nas dimensões do objeto que são inacessíveis.

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificados seus limites e possibilidades, coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos possibilite transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 2005, p.3).

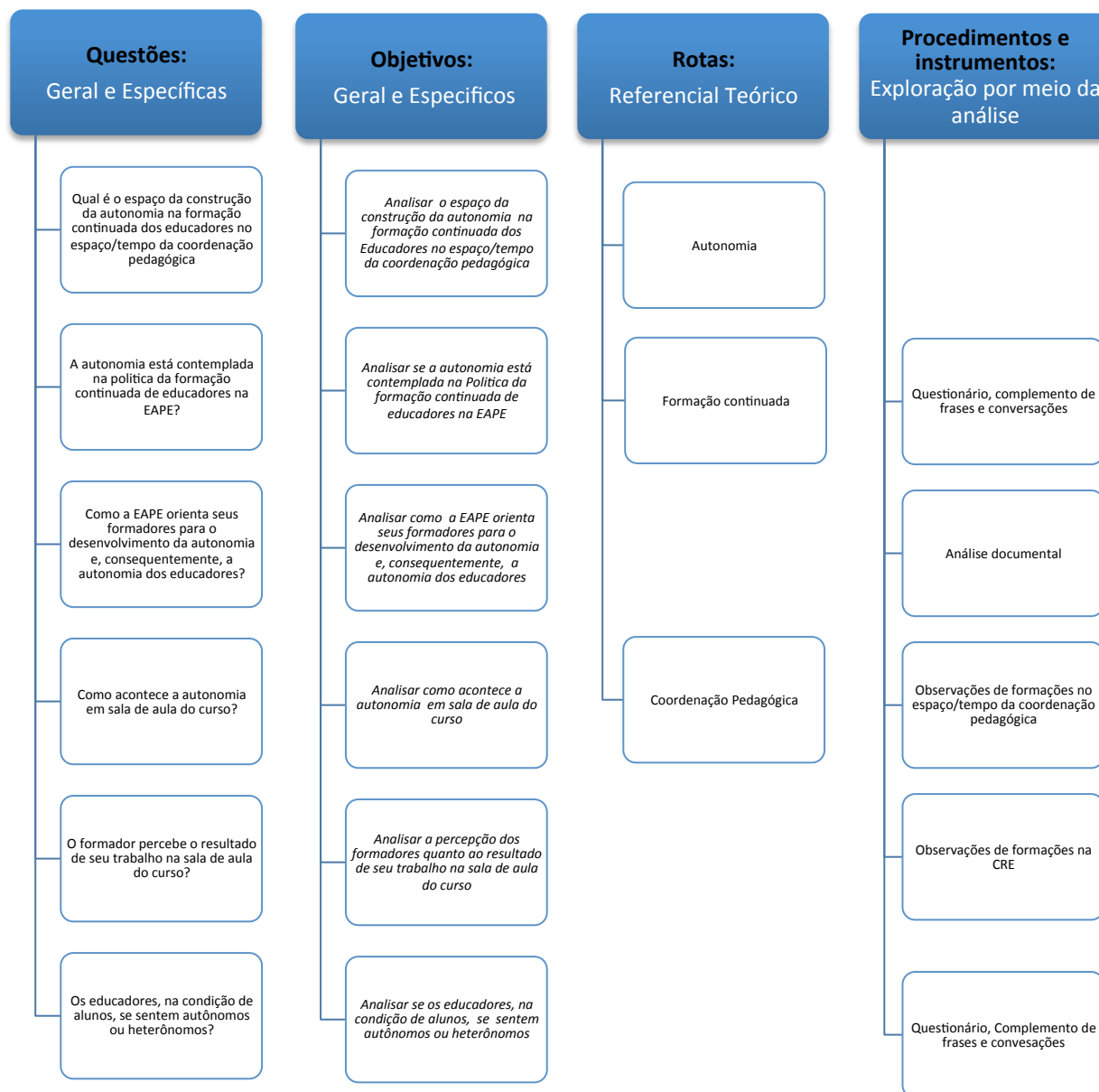
Ao apresentar uma contextualização do tema baseada em fundamentos e pressupostos teóricos que o compõem, na dimensão da Psicologia e da Educação, abordo a análise de forma reflexiva e construtivo-interpretativa para a construção da autonomia do professor no contexto da formação continuada, possibilitando, assim, inteligibilidade sobre o que pretendo conhecer e integrando-o a novos aspectos do tema estudado no desenvolvimento da linha de pesquisa.

Com a definição do objetivo geral da pesquisa, *Analisar qual é o espaço da construção da autonomia na formação continuada de educadores pela EAPE*, percebi durante a pesquisa que se tratava de um estudo sobre um tema específico e que era preciso verificá-lo sob várias óticas. Através desta análise, foi necessário escolher uma metodologia que auxiliasse no percurso rumo aos objetivos específicos.

¹Ver referências: Demo; Fachin; Gil; González; Lakatos; Marconi; Máttar Neto; Minayo; Ventura.

Em um de meus encontros com a orientadora no Mestrado, construí um quadro denominado de “Quadro da Coerência”, apresentado a seguir.

QUADRO 1: COERÊNCIA



Fonte: Produzido pela autora com orientação da Prof^a. Dr^a. Ilma P. A. Veiga

Por meio do quadro da coerência, foi possível visualizar as relações que se estabelecem entre as questões que motivaram o processo de investigação e todas suas complexidades com os objetivos (geral e específico), assim como delimitar o percurso da fundamentação teórica que deveria percorrer e, por fim, indicar quais os procedimentos metodológicos e instrumentos me ajudariam a obter o domínio do barco ou, nas palavras de González Rey (2005, p.83), “o cenário da pesquisa, a fundação daquele espaço social que caracterizará o

desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa”.

Muitos percursos se fizeram presentes durante minha navegação à vela pelos vários estudiosos e pesquisadores que tratam da metodologia de pesquisa. As alternativas e sugestões mostravam que era preciso ter um olhar flexível, pois representavam várias possibilidades. E essa tarefa de escolha por um percurso que me trouxesse segurança não me parecia nada fácil, principalmente pelo caráter complexo da realidade em que estamos imersos hoje e pela diversidade de caminhos que poderia escolher para conquistar o objeto da investigação.

O problema central nesta pesquisa exigia participação ativa de minha parte e, com a necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos estudados, a significação para o problema era indireta e implícita, não podendo ser constatada de forma imediata, direta e explícita do momento empírico. A interpretação foi o processo no qual a integração e a reconstrução se apresentaram em construções de diversos indicadores produzidos durante a investigação, justificando, assim, uma abordagem qualitativa.

A proposta de investigação qualitativa defendida por González Rey (2005) propõe a mudança de uma epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção.

Assim, reconhecendo o lugar da subjetividade na produção de conhecimento, concordo com González Rey (2002, p.28): “a ciência não é só racionalidade, ela é subjetividade em tudo que este termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana”, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se apresenta concretizada individualmente. González Rey (2005) afirma que a investigação qualitativa (epistemologia qualitativa) se apoia em três princípios (caráter construtivo-interpretativo, critério legitimador de produzir conhecimento, processo dialógico-comunicativo) com profundas consequências metodológicas. Foram esses princípios que me levaram a optar pela proposta de abordagem qualitativa construtivo-interpretativa.

A autonomia, a formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica, nesta pesquisa, se constituíram como a realidade concreta, do curso EAPE na Escola, a ser investigada; portanto, o diálogo e a reflexão participativa foram fundamentais para a produção de conhecimento sobre o contexto investigado. A metodologia e a epistemologia qualitativas permitem a produção de estruturas teóricas que estão além de qualquer critério atual de confirmação no plano empírico, ou seja, favorecem a construção de zonas de sentido do estudado, ocultas na aparência.

O processo de produção do conhecimento teve um caráter interativo, as relações investigador-investigado foram a dimensão essencial do processo de produção de conhecimento, o que se configura como um atributo constitutivo desse processo no estudo dos fenômenos humanos.

As expressões individuais dos participantes foram adquirindo significação de acordo com o lugar que ocupavam (formadores, articuladores locais, articuladores da GREB ou educadores cursistas) em determinado momento de minha produção de ideia, ou seja, eram a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005).

Assim sendo, a produção qualitativa do conhecimento teve caráter interpretativo, singular e esteve em constante desenvolvimento, não prevendo respostas acabadas. Houve por parte dos participantes papel ativo na produção do conhecimento e consegui obter dados a partir do caráter oculto dos fatos ou evidências.

Nesta perspectiva, a teoria não foi um corpo rígido, mas uma construção sistêmica de ideias geradas por quem as partilhava e também que se opôs a elas. Isso as tornou alternativas a serem expressas na pesquisa e permitiu que sofressem alterações em seu percurso.

Assim, a pesquisa teve as seguintes características:

- ✓ As questões foram elaboradas com o objetivo de investigação dos fenômenos.
- ✓ O ambiente foi fornecendo embasamento para a pesquisa.
- ✓ O registro foi pautado em princípios éticos.
- ✓ A pesquisadora foi observadora e, ao mesmo tempo, participante, percebendo “aquilo que experimenta no mundo social, preocupando-se com os diferentes modos de olhar a vida”(ERICSON, 1986, p.156).
- ✓ Foi qualitativa, conforme ensina Minayo (1994), porque proporcionou condições de atingir seus objetivos, que convergiram para uma menor generalização dos conceitos e para um maior aprofundamento e abrangência social de uma representação, ou seja, o espaço/tempo da coordenação pedagógica.
- ✓ Foi qualitativa também, segundo González Rey (2005, p.85), por ter as seguintes características: cenário definido intuitivamente muito antes de ser definido teoricamente; participação subjetiva da pesquisadora e pesquisados; ênfase no processo e não nos resultados; preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos a suas ações; uso de técnicas (associadas à observação participante, encontros, análises de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas);

pesquisadora como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; tema íntimo e muito sensível para as pessoas pesquisadas.

Na observação participante, “[...] pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento. O pesquisador tem sempre certo grau de interação com a situação investigada, atingindo-a e sendo por ela atingido” (FAZENDA, 2002, p.139). E conforme reforça González Rey:

Não só participa nas relações, mas produz ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, às quais confronta com os sujeitos pesquisados, (...); em um processo que conduz a novos níveis de produção teórica em que o pesquisador adota como um momento do processo geral de produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2002, p.57).

Assim, é construtiva e interpretativa, pois consiste na prática de observar, descrever e analisar as relações que se estabelecem comunicativa, subjetiva e interativamente dentro do ambiente acadêmico, sendo possível avaliar e recomendar soluções para os impasses e problemas encontrados nas evidências e nas descrições presentes naquele momento histórico.

Sob essa ótica, fui reconstruindo os instrumentos e procedimentos metodológicos no próprio processo vivo da pesquisa, pois se tratava de representações com diversas dificuldades para as quais, conforme González Rey (2005), o pesquisador deve estar preparado até mesmo para alterar o rumo da pesquisa. Além da investigação ter acontecido conforme descrito por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “em um ambiente natural, em que a pesquisadora, com características humanas”, tornou-se o instrumento principal, sempre acessível para deslocar-se para o campo da pesquisa.

A pesquisa efetivou-se em três etapas: a primeira, nos meses de março e abril de 2013 quando conheci o projeto “EAPE na Escola: Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade”. Nesse momento, era recém-contratada na SEEDF e estava como educadora participante da formação. A segunda etapa, que se iniciou em maio de 2013 e terminou em meados de novembro de 2013 com a coleta de informações na EAPE, no espaço/tempo da coordenação pedagógica e mapeamento das informações. A terceira, com a análise e organização das informações e sistematização do conhecimento produzido na pesquisa, de dezembro de 2013 a abril de 2014. Esses momentos não aconteceram de forma estanque, mas foram construídos de acordo com ação de velejar na qual os elementos foram unindo-se à condição sócio-histórico-cultural e sintonizando o objetivo da pesquisa com o espaço/tempo da coordenação pedagógica e com a autonomia.

INSTITUIÇÕES

Após a escolha dos ventos, foi preciso escolher as velas que se encaixariam no barco da autonomia e se enquadrassem no tempo disponível, na localização geográfica e na linha de pesquisa do mestrado. Um fator igualmente delimitador da escolha da instituição foi estar com a abordagem epistemológica e teórica em sintonia também com o tema da pesquisa e que tivesse por parte da pesquisadora um envolvimento indispensável para dominar os aspectos teóricos e metodológicos nos processos, mediante as práticas que teria que assumir.

Diante desses fatores, a escolha apontou para a realização da pesquisa na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que tem a formação continuada de Educadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e com o recorte em uma Coordenação Regional de Ensino que acompanhe uma formação no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

A utilização desses campos de pesquisa se justificam, pois abarcam um ciclo completo de formação de educadores: iniciando no local de concepção, planejamento teórico e metodológico da formação, EAPE, passando pelo local onde acontece a formação dos formadores – Coordenação Regional de Ensino (CRE) e terminando na execução, acompanhamento e avaliação nas escolas acompanhadas pela Gerência Regional de Educação Básica (GREB).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui quatorze CREs, sendo nove Coordenações Regionais de lotação² e cinco regionais de remanejamento externo³. Assim, o critério de escolha teve como delimitador uma Coordenação Regional de lotação, pois essas regionais recebem educadores que acabaram de entrar na Secretaria de Educação e que, por consequência, estarão motivados a participar da formação continuada promovida pela EAPE, conforme descrito na Portaria que trata do desenvolvimento funcional dos educadores:

Art. 11. A Secretaria de Estado de Educação deve implementar, para os servidores em estágio probatório, curso de integração à carreira Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação.

Art. 12. Aos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício, são proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria.

² Coordenação Regional de Ensino, na qual o servidor adquire lotação no momento da posse e na efetivação de remanejamento externo (Portaria nº 192, 23 de julho de 2013).

³ Coordenação Regional de Ensino, na qual o servidor adquire lotação por procedimento de remanejamento externo ou permuta (Portaria nº 192, 23 de julho de 2013).

§ 1º Os programas de formação continuada são oferecidos com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizados no horário de trabalho do servidor.

Entre as CREs de lotação, a escolha apontou para a Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas por ser uma regional que recebeu aproximadamente 100 profissionais da educação efetivos, no ano de 2013, e para a Gerência Regional de Educação Básica (GREB) por ser este o setor dentro da coordenação que acompanha, através de Coordenadores Intermediários, todas as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e as formações realizadas pela EAPE nas Unidades de Ensino do Recanto das Emas, em que a pesquisadora está inserida na rede de comunicação. Para González Rey:

[...] quando um pesquisador impõe de forma padronizada seus instrumentos ao grupo estudado, a construção da informação avança como um forte componente comparativo descritivo, enquanto a estimulação de sistemas diferenciados de expressão, pelo contrário, nos obriga a um processo construtivo-interpretativo, a partir do qual a diversidade favorece a aparição de sentidos subjetivos que estavam ocultos nos focos narrativos explícitos (GONZÁLEZ REY, 2005, p.45).

A escolha foi convergindo, assim, para um vetor de promoção de condições, facilitando minha aproximação com o grupo e trazendo a espontaneidade nas expressões por meio da singularidade.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)

Criada em 10 de agosto de 1988, por meio da Resolução 2.416/88, publicada no Diário Oficial de 02 de setembro do mesmo ano, com o nome de Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal (EAP), a instituição tinha como objetivo atender as necessidades de aperfeiçoamento de todo o quadro de servidores da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF).

Passados seis dias de sua criação, a EAP passou a integrar a Diretoria de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos da FEDF, tornando-se um centro de treinamento e aperfeiçoamento profissional, ou seja, um “instrumento de intervenção estatal voltado para o funcionamento de um sistema e caracterizado por mudanças de orientações políticas da sede do GDF” (CERQUEIRA, 2002, p.32).

Em 1995, a instituição passou a chamar-se Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e com o direcionamento voltado para a formação continuada de professores e outros profissionais da educação. Nessa nova configuração, os profissionais da

educação, após um Congresso de Educação do DF, passaram a ter maior participação na definição das políticas de formação e tornaram a instituição mais próxima dos projetos pedagógicos das unidades escolares e das coordenações pedagógicas das escolas.

Durante os anos que se seguiram, a EAPE passou por algumas mudanças e mais uma vez mudou seu escopo de trabalho e tornou-se uma “agência implementadora de projetos federais” (CERQUEIRA, 2002, p.34). Com o objetivo de organizar-se como centro de excelência em aperfeiçoamento, passou por reestruturação física, administrativa e institucional, tornando-se cada vez mais distante do objetivo de aperfeiçoamento dos profissionais da Educação.

Atualmente, a Secretaria de Educação do DF (SEEDF) encontra-se estruturada em sete subsecretarias:

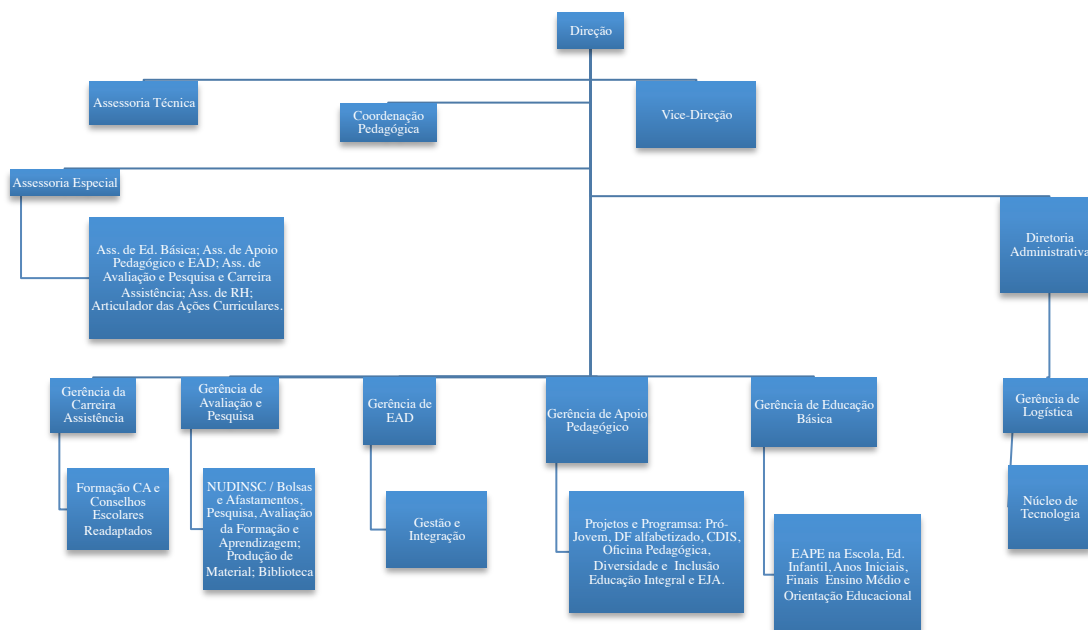
- ✓ SUPLAV - Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional;
- ✓ SIAE - Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional;
- ✓ SUMTEC - Subsecretaria de Modernização e Tecnologia;
- ✓ UAG - Unidade de Administração Geral;
- ✓ SULOG - Subsecretaria de Logística;
- ✓ SUGEPE - Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação;
- ✓ SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica. É responsável pela elaboração, implementação e avaliação de políticas voltadas para a garantia do acesso e da permanência com qualidade dos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Especial.

A perspectiva do trabalho desenvolvido pela SUBEB é contribuir para a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender e avaliar no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal, tendo como eixos orientadores o currículo, a avaliação e a formação continuada dos profissionais de educação e como princípio basilar a gestão democrática.

A EAPE deveria estar ligada diretamente à SUBEB, em razão de seus objetivos e perspectivas de trabalho. No entanto, está vinculada ao gabinete do Secretário de Educação, com *status* de Subsecretaria na SEEDF.

Em outubro de 2013, a EAPE subdividia-se conforme ilustração 1::

Ilustração 1: Organograma da EAPE



Fonte: EAPE, 2013

Analisando o organograma, percebo que a EAPE tem uma estrutura organizacional formal Linear Staff, simples e antiga, lembrando a estrutura de organização dos antigos exércitos (CURY, 2005). Todas as gerências são enfatizadas em termos de autoridade e responsabilidade, executam tarefas bem definidas e específicas e são estruturadas em uma única linha de subordinação. Este autor lembra que a estrutura formal provoca desconhecimento da realidade pelas chefias, dificulta o controle e possibilita o atrito entre as pessoas, fato este percebido por uma formadora do projeto EAPE na Escola: *Porque tem consequências difíceis de você segurar. É aquilo que eu falei para você: o grupo não está pensando junto. Se estiver... tudo bem, ele está; se não, não está...* (Alice - AI - formadora, agosto de 2013).

Nota-se também, no organograma, a presença de Assessorias Técnica e Especial, além de uma Coordenação Pedagógica, uma Vice-Direção e uma Diretoria Administrativa que têm o direito de acessar e fazer recomendações ao pessoal subordinado, mas não têm o direito de comandar (CURY, 2005).

Em 2013, a EAPE teve por objetivo promover a formação continuada dos profissionais da Educação, em consonância com as demandas da Rede Pública de Ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

Com uma meta audaciosa de formação continuada simultânea para os quase 30.000 profissionais da rede de ensino do DF, inovou com o projeto EAPE na Escola. Diferentemente dos últimos anos em que a formação se dava por meio de cursos⁴ na própria sede, aconteceu em todas as escolas nos espaços/tempos destinados à coordenação pedagógica coletiva, no decorrer do ano de 2013.

Para além do projeto EAPE na Escola, a Escola de Aperfeiçoamento também ofereceu vários outros cursos⁵ de curta duração e cursos em parceria com outras instituições em 2013.

Coordenação Regional de Ensino das Emas (CREREMAS)

Criada em 28 de julho de 1993, a Região Administrativa do Recanto das Emas, por meio da lei 510/93, tem como objetivo atender ao Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal. A cidade localiza-se entre o Gama e Samambaia e, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2010/11, sua população já ultrapassa os 125 mil habitantes e o comércio local desenvolve-se rapidamente, gerando empregos e renda para seus moradores.

A principal referência da cidade é o monumento das Emas, localizado na entrada do Recanto, que é enfeitado de acordo com as principais datas festivas e eventos nacionais. A obra foi transformada em cartão postal por ser considerada também um patrimônio da cidade. O Recanto das Emas, hoje, é formado por 59 quadras residenciais, contando com 100% de rede de esgoto, 100% de água potável, 95% de iluminação e cerca de 99% de asfalto e drenagem pluvial (Fonte: *Site da Administração Regional do Recanto das Emas – GDF* - <<http://www.recanto.df.gov.br>>).

De acordo com o PDAD 2010/2011, os moradores do Recanto das Emas, na faixa etária de 0 a 14 anos, representam uma parcela de 27% da população da cidade. Em relação ao grau de instrução, 33,8% da população declararam ser estudantes, - a grande maioria - da rede pública de ensino, 2% declararam-se analfabetas, 39,3% disseram ter concluído o ensino fundamental (49.115) pessoas. Destas, 46% são estudantes na faixa etária adequada e 2,1% têm nível superior (incluindo pós-graduação em nível de mestrado e doutorado). Conclui a PDAD 2010/2011 que a cidade do Recanto das Emas possui uma população jovem, a maioria concentrada nas faixas etárias de zero a quatorze anos e de quinze a trinta anos. O tipo de residência predominante são casas de alvenaria (sendo mais de 2/3 próprias, e o serviço de abastecimento de água e esgoto é praticamente universalizado em todos os domicílios.

⁴ Anexo 1 - Projeto de curso, plano de curso, planos de aula e *folders* de divulgação do projeto.

⁵ Anexo 2 - Cursos ofertados pela EAPE em 2013.

Quanto às principais aspirações da população da cidade, destacam-se o desejo de maior estrutura (faltam alguns bancos, hospital, mais escolas - principalmente das modalidades Educação Infantil e Ensino Médio), terminal rodoviário, faculdades (públicas e particulares) e escolas técnicas. Quanto à oferta de vagas em escolas públicas, o Recanto das Emas vive hoje uma situação bastante peculiar, consequência do descompasso caracterizado ao longo dos anos entre o crescimento rápido da cidade e o ritmo de construção de escolas na região. Isso faz com que a cidade tenha um atendimento precário à demanda escolar.

Antes da fundação da Coordenação Regional de Ensino (CRE) Recanto das Emas, as escolas da cidade eram vinculadas à CRE do Gama. De acordo com relatos da professora Rita, a primeira instituição de ensino da cidade foi a chamada Escola Classe Recanto das Emas, inaugurada dia 02 de agosto de 1993 e hoje denominada Escola Classe 102. A cidade registrou um crescimento extraordinário paralelo ao desenvolvimento e à melhoria do nível socioeconômico da população. Entretanto, a professora observa que o Recanto tem *“uma considerável rotatividade de professores que acredito ser prejudicial para o trabalho pedagógico e, principalmente, para a qualidade de ensino”*. Com o aumento da demanda de estudantes, houve necessidade de construção de novas instituições de ensino. Em virtude disto, a gestão dessa primeira escola, representante, no momento, do Planejamento e Controle vinculado à CRE do Gama, indicou os pontos estratégicos para a implantação das demais escolas na cidade. Com isso, os gestores das novas instituições tornaram-se ao longo do tempo corresponsáveis pelas demandas e anseios de sua comunidade.

A Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas hoje está localizada na Quadra 203, Área especial, Lote 32 – Avenida Recanto da Emas, Recanto das Emas – DF . Sob sua coordenação, encontram-se 25 unidades escolares, sendo as seguintes etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

A coordenação é composta por Assessoria, Assessoria Técnica (Secretaria e Motorista), Gerência de Expediente (GEXP), Comissão Regional de Sindicância (CRS), Ouvidoria, Gerência Regional de Planejamento e Avaliação (GRP), vinculada à Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SUPLAV); Gerência Regional de Infraestrutura e Apoio Educacional (GRIAE), vinculada à Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional (SIAE); Gerência Regional de Gestão de Pessoas (GRGP), vinculada à Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEPE); Gerência Regional de Administração Geral (GRAG), vinculada à Unidade de Administração Geral (UAG), e Gerência Regional de Educação Básica (GREB), vinculada à CRE, na qual a pesquisa se realizou.

Gerência Regional de Educação Básica do Recanto das Emas (GREB)

A atuação da Gerência Regional de Educação Básica do Recanto das Emas - GREB é caracterizada, conforme a Portaria nº 74, de 26 de abril de 2012, como atividade técnico-pedagógica de subsídio às unidades escolares vinculadas a:

I- elaboração e ou reformulação das propostas político-pedagógicas das unidades escolares, em consonância com a proposta político-pedagógica da rede pública de ensino do Distrito Federal;

II- articulação de ações pedagógicas com os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem;

III- acompanhamento da implementação do currículo da Educação Básica e de ações de caráter pedagógico nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, unidades conveniadas e vinculadas por termo de cooperação técnica;

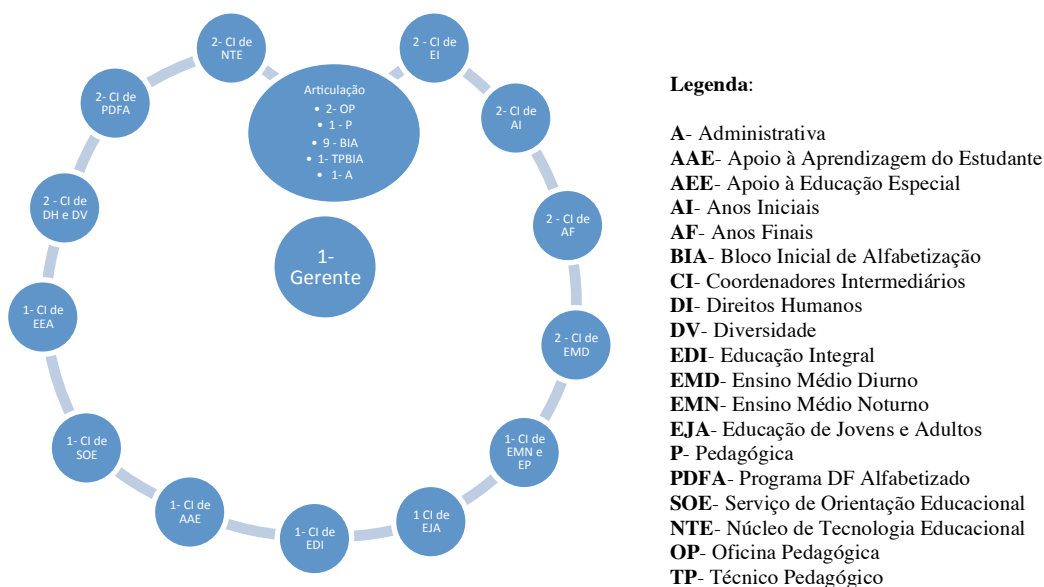
IV- execução das atividades de coordenação pedagógica regional;

V- estímulo ao estudo e às discussões pedagógicas, visando à formação em serviço.

Cabe à gerência o planejamento das atividades para os Coordenadores Pedagógicos Intermediários (CI), que atuam como coparticipantes da formação continuada dos profissionais da Educação e também no projeto EAPE na Escola, de um Centro de Referência em Alfabetização (CRA) e uma Oficina Pedagógica.

Atualmente, a GREB é composta por 35 educadores, distribuídos nas seguintes funções, conforme ilustração 2:

Ilustração 2: Organograma da GREB



Fonte: autora

A escolha dessa gerência para a investigação foi importante, pois trata-se de setor com o olhar voltado para o acompanhamento pedagógico de todas as escolas do Recanto das Emas. No entanto, essa escolha gerou algumas dúvidas em função da necessidade de observação dos três eixos: a autonomia, a coordenação pedagógica e a formação continuada, pois para mim era preciso a escolha de pelo menos uma escola. Para dar continuidade à escolha dos campos a serem pesquisados, conversei em julho com umas das Coordenadoras Intermediárias sobre as escolas que pertenciam ao grupo por ela coordenado e solicitei que me indicasse uma, em que teria maior abertura.

Nesse momento, outros Coordenadores Intermediários, que estavam ao redor, começaram a falar sobre cada uma das Unidades de Ensino que eles coordenavam. Então, percebi que seria melhor ter uma visão por fases do ensino fundamental.

Sendo assim, minha pesquisa não foi realizada em uma Unidade de Ensino específica, mas nas formações de articuladores do EAPE na Escola, que aconteceram na GREB do Recanto das Emas, e nos momentos de formação no espaço/tempo das coordenações pedagógicas de 4 (quatro) escolas que são acompanhadas pela GREB do Recanto das Emas.

VELEJADORES

Para o alcance dos objetivos da pesquisa e dada a necessidade de conhecer como estavam ocorrendo as práticas pedagógicas, tornou-se indispensável a observação em um dos cursos oferecidos pela EAPE, no ano de 2013, em que foi realizado o levantamento histórico do momento de sua concepção até o momento em que foi colocado em prática na sala de aula do curso EAPE na Escola.

Diante da inviabilidade de observar todos os cursos que foram oferecidos na EAPE, no decorrer desta pesquisa, propus realizar a pesquisa no projeto “EAPE na Escola: Currículo em movimento, reorganização do trabalho pedagógico no ciclo e semestralidade”, curso voltado para a formação de educadores que lidavam no meio escolar, no espaço/tempo da coordenação pedagógica que estava em consonância com a política da Secretaria de Educação e que, de forma direta, estaria impactando na prática pedagógica de todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Reforço que os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios para resguardar-lhes a identidade. Levando-se em conta os aspectos apontados, a delimitação e o conhecimento da realidade onde estão inseridos, pesquisadora e educadores são de extrema importância. Para selecioná-los, foram estabelecidos os critérios abaixo relacionados:

- ✓ educadores que tiveram uma participação ativa durante o curso observado;
- ✓ educadores que trabalham no regime de 40 horas, ou seja, que possuem o espaço/tempo da coordenação pedagógica;
- ✓ educadores com disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Utilizarei o termo **formador(es)** sempre que fizer referência aos três professores da EAPE que atuaram como formadores do curso na Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas; **articulador(es) local(is)** quando me referir aos três coordenadores locais que atuaram como professores dos educadores nas escolas; **articulador(es) da GREB** quando estiver mencionando os quatro coordenadores intermediários da GREB que acompanharam o desenvolvimento do curso na Coordenação Regional de Ensino e nas escolas. Como o foco da investigação está no espaço/tempo da coordenação pedagógica, a interação entre os pares se fez presente e os diálogos e o contexto da interação fizeram parte dos registros e análises. Utilizarei, portanto, a expressão **educadores cursistas** sempre que fizer referência aos professores que frequentaram o curso nas coordenações pedagógicas coletivas nas escolas. Ao referir-me a todos os participantes da pesquisa, sem distinguir sua função no curso, mencionarei como **velejadores**. Todos os outros velejadores receberam nomes fictícios para o registro dos depoimentos, conforme será apresentado no decorrer da pesquisa.

Quatorze participantes mostraram-se abertos e espontaneamente participaram das dinâmicas conversacionais, responderam ao questionário e realizaram o complemento de frases, sendo eles:

Tabela 1: Velejadores da Pesquisa

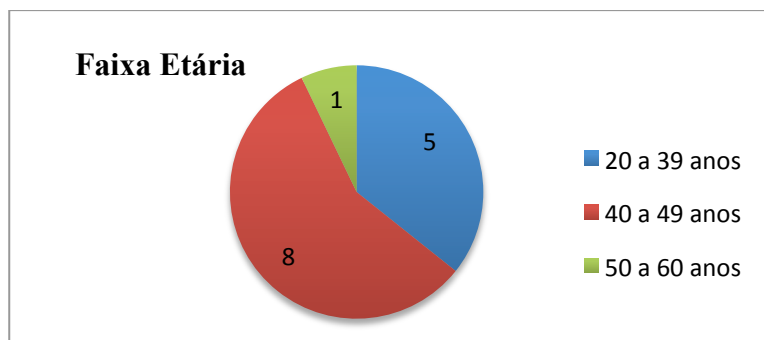
Nome fictício	Fase que acompanhou	Participou como
Mari	Concepção teórica e metodológica do curso	coordenadora
Alice	Anos Iniciais - AI (1º ao 5º ano)	formadora da EAPE
Flávia	Anos Finais - AF (6º ao 9º ano)	formadora da EAPE
Ema	Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano)	formadora da EAPE
Alan	Anos Iniciais - AI (1º ao 5º ano)	articulador da GREB
Fábio	Anos Finais - AF (6º ao 9º ano)	articulador da GREB
Fernanda	Anos Finais - AF (6º ao 9º ano)	articuladora da GREB
Emília	Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano)	articuladora da GREB
Ana	Anos Iniciais - AI (1º ao 5º ano)	articuladora local
Fátima	Anos Finais - AF (6º ao 9º ano)	articulador local
Era	Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano)	articuladora local
Ângela	Anos Iniciais - AI (1º ao 5º ano)	educadora cursista
Félix	Anos Finais - AF (6º ao 9º ano)	educador cursista
Eva	Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano)	educadora cursista

Fonte: autora

Os critérios adotados para a delimitação do número de velejadores buscaram apoiar-se na representatividade do grupo em suas funções distintas dentro da Educação Básica, que apontaram para aspectos diferentes e subjetivos que estavam convergindo para a construção de informações e foram articuladas com o tema estudado no percurso da pesquisa. A seleção e delimitação prévias não impediram que, no decorrer da pesquisa, surgissem eliminação, substituição ou acréscimo de velejadores para responderem aos aspectos qualitativos que foram sendo construídos no decorrer da navegação interpretativa a que me propus.

Dos quatorze velejadores ativos desta pesquisa, 79% eram do sexo feminino e 100% deles trabalham em regime de 40 horas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, subdividindo-se nas seguintes faixas etárias, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Faixa etária dos velejadores



Fonte: Realizado com as informações coletadas

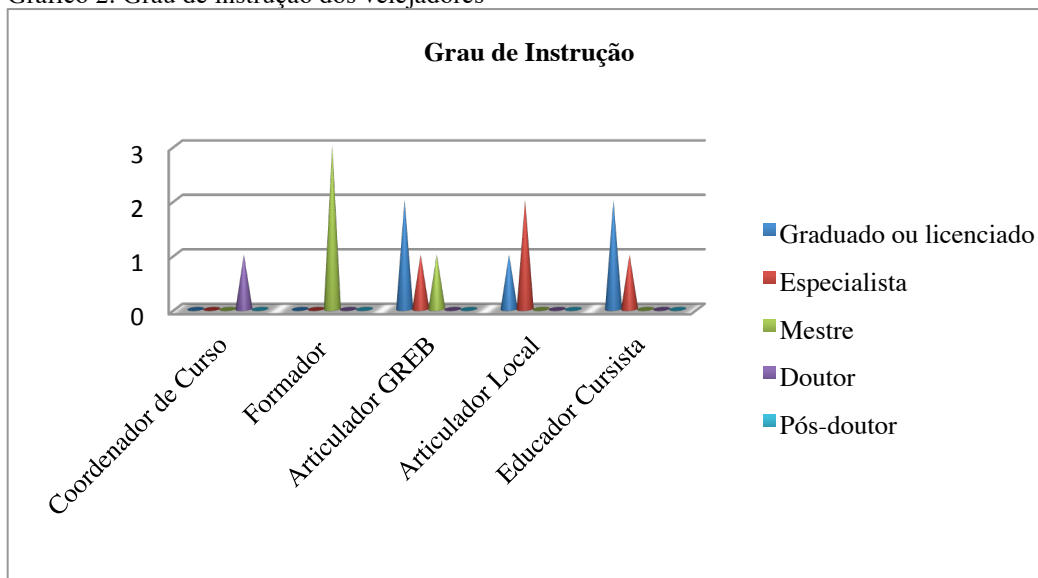
Em relação ao grau de instrução dos educadores cursistas, todos são graduados ou licenciados, o que não pode ser considerado como uma vantagem para a SEEDF, pois, conforme observado por Veiga (2010), o profissional deve ser capaz de criticar seu trabalho e observar a necessidade de se tornar a cada dia pesquisador, que não rejeite mudanças nem muito menos seja acomodado com o conhecimento que já detém.

Todos os formadores participantes da pesquisa tinham a titulação de mestre, o que demonstra acesso a algum tipo de disciplina voltada para a docência superior, inferindo-se *a priori* terem condições de participar como formadores no curso. Entretanto, como lembrado por Veiga (2010), não podemos esquecer que as práticas pedagógicas e seus diversos tipos também são fundamentais no processo de formação.

No entanto, ao fazer a leitura das informações quanto aos articuladores locais, é possível perceber que, em sua grande maioria, tinha a titulação de especialista, mas isto não possibilitou “atuar de uma forma coerente com os próprios valores ou necessidades se houve

carência de recursos e habilidades adequados pedagogicamente na aula *da formação*” (CONTRERAS, 2002, p. 83, grifo da autora). Todas as informações referentes ao grau de instrução dos velejadores se encontram aglutinadas no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Grau de instrução dos velejadores



Fonte: Realizado com as informações coletadas

Ao longo do processo, senti necessidade de buscar informações sobre a história da Coordenação Regional de Ensino e sobre a EAPE e pesquisei alguns documentos da SEEDF e outros documentos em *sites* que relatavam a história, bem como mantive contato com duas educadoras que vivenciaram significativos fatos da história da educação no DF. Com base em suas vivências, levantei as informações necessárias. Embora as educadoras não tenham participado ativamente da pesquisa, ambas contribuíram com informações sobre o processo histórico-social-cultural vivido na SEEDF em relação à coordenação pedagógica e à jornada ampliada, auxiliando-me na construção do conhecimento.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Seguindo as bases metodológicas e as questões da pesquisa, surgiram as possibilidades reais de sua realização e esta, por sua vez, foi progressivamente tomando forma. Sua formulação teve como objetivo organizar sistematicamente os aspectos gerais, tendo como questão central: *Qual é o espaço da construção da autonomia na formação continuada de educadores no espaço/tempo da coordenação pedagógica?* Sendo assim, foi sustentada por um referencial teórico que demonstrou informações do contexto pesquisado e alternativas instrumentais que indicaram rotas a serem seguidas na produção de informações relevantes quanto ao tema.

González Rey (2005, p. 92) considera que há inumeráveis elementos de sentido por trás das representações que explicitam um momento concreto com relação ao foco da pesquisa, que podem, progressivamente, passar a ser aspectos essenciais do foco.

Esta pesquisa considerou três aspectos:

- ✓ As ações sociais e relações permanentes que transitavam concomitantemente à ação pedagógica, especialmente a rede de colaboração entre EAPE, formador, articulador e educador e destes entre si;
- ✓ O Projeto EAPE na Escola;
- ✓ Os princípios psicológicos e educacionais que norteavam a ação das Coordenações Pedagógicas em sua práxis.

A pesquisa de campo foi o tipo de pesquisa adotado para observar os fatos tal como ocorrem, visando aprofundar a análise para uma realidade específica. Contudo, foi possível perceber e estudar as relações estabelecidas no campo delimitado. E foi esta minha intenção, fundamentada nas palavras de Ventura:

Pesquisa de campo deve merecer grande atenção, pois devem ser indicados os critérios de escolha da amostragem (das pessoas que serão escolhidas como exemplares de certa situação), a forma pela qual serão coletados os dados e os critérios de análise dos dados obtidos (VENTURA, 2002, p. 79).

Ao realizar a pesquisa de campo, estive presente em dezesseis formações realizadas pela EAPE, distribuídas da seguinte forma: quatro formações dos Anos Iniciais (AI), oito, dos Anos Finais (AF), quatro, do Ensino Médio (EM). Estive nos ambientes para observação e, quando necessário, gravei as falas, descrevi e registrei todas as situações e os fatos do cotidiano. Houve a construção de significados que envolvem tanto meu modo de olhar, quanto o modo de olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esses instrumentos encontram ressonância em González Rey (2005, p. 45) quando enfatiza que “O uso do instrumentos representa um momento de uma dinâmica na qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo”.

A observação permitiu o contato direto com o fenômeno investigado. Como a questão central da pesquisa se voltava para a construção da autonomia na formação continuada dos educadores no espaço/tempo da coordenação pedagógica, fez-se necessária a observação nas aulas do curso EAPE na Escola. A observação, na condição de procedimento metodológico, precisa diferenciar-se da observação do cotidiano que ocorre sem a avaliação do que será

estudado e sem a orientação da forma como se pretende acessar as informações e as pessoas que serão analisadas. González Rey destaca sobre a observação e o pesquisador:

Mais que uma sequência rígida de etapas, na qual uma é condição para outra, a observação representa um procedimento prático de orientação, pois facilita o começo da pesquisa, que, uma vez iniciada, se separa de todo o controle externo, convertendo-se em um processo guiado pelo pesquisador, cujos momentos mais significativos se definem no próprio curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83).

Assim González Rey (2005, p. 83-84) define que a construção do cenário de pesquisa, ou seja, as observações têm por objetivo apresentar a pesquisa e o pesquisador, e proporcionam a familiaridade e aquisição da confiança dos velejadores com o contexto no qual a pesquisa se desenvolverá. Completa, dizendo que “é a apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas”.

As observações ocorreram de três maneiras:

- ✓ Durante os momentos de formação da EAPE, na escola dos articuladores:

Tabela 2: Período de observação dos articuladores

Fase	Período	Quantidade
Anos Iniciais	março e abril	2
Anos Finais	maio, junho e agosto	4
Ensino Médio	setembro e outubro	2

Fonte: Realizado pela pesquisadora

- ✓ Durante os momentos de formação da EAPE, na escola dos educadores:

Tabela 3: Período de observação dos educadores

Fase	Período	Quantidade
Anos Iniciais	abril e maio	2
Anos Finais	agosto e setembro	4
Ensino Médio	outubro e novembro	2

Fonte: Realizado pela pesquisadora

- ✓ Nos eventos de encerramento da formação nos Anos Iniciais, Anos finais e no Ensino Médio, e também da conferência pública regionalizada para validação da proposta de implementação da política pública, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Todos esses espaços e tempos foram importantes para compreender e desvelar como a EAPE orientava seus formadores para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente,

a autonomia dos educadores. Foi solicitada a autorização para o registro por meio de gravação em áudio, além do registro escrito no diário de navegação. Algumas dificuldades surgiram nesse percurso em virtude da dinâmica própria da formação, tais como: mudança do cronograma em cima da hora, conversas paralelas de alguns educadores, gerando certa dificuldade no registro de áudio. Todavia, essas dificuldades foram contornadas pela dinâmica conversacional realizada no término de cada dia de formação observada.

Portanto, os registros do diário de navegação foram realizados no Caderno Virtual (Aplicativo do APAID que permite anotar, fotografar, filmar e gravar sons) e organizaram-se por datas e informações que contemplavam as expressões, falas, emoções, comentários, aliados às descrições das ações e interpretações, que serviram como base para encontrar as respostas da investigação e compreenderam também as rotas do referencial teórico que deveria embasar minhas análises.

No diário de navegação, estive sempre atenta para destacar as observações que correspondiam aos eixos da pesquisa. O destaque deu-se por marcadores de três cores diferentes: vermelha, quando a informação se referia à autonomia; azul para a formação continuada, amarela, para o espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Utilizei a **dinâmica conversacional** individual com a coordenadora da formação da EAPE, logo no início de março. Dando continuidade às conversações durante os encontros por mim observados, conversei individualmente com os formadores da EAPE e em grupo, ao término de cada dia de formação, com os educadores cursistas, articuladores regionais e articuladores locais. Isto, conforme González Rey (2005), trouxe para os participantes a corresponsabilidade e facilitou a continuidade expressiva de seus interesses e de suas necessidades na formação, tornando, assim, uma escuta mais reflexiva, permitindo a elaboração de hipóteses a partir das posições assumidas pelos participantes e evidenciando a densidade e a riqueza dos trechos que foram utilizados na interpretação essencial, na construção teórica da dinâmica conversacional.

Tal dinâmica se desenvolveu com base no roteiro (Apêndices D e G) que foi norteado por questões sucintas e pelas observações realizadas no decorrer da formação. O registro aconteceu por meio de áudio e foi transcrito com a devida autorização dos velejadores. Há de se registrar que houve dificuldade com esse procedimento de coleta de informações, pois, muitas vezes durante as conversas, houve desvios e mudanças no foco proposto. No entanto, por meio da mediação foi possível a retomada do assunto sem grandes perdas para a pesquisa.

Os registros das informações foram realizados de duas maneiras, conforme a orientação de Ludke e André (1986, p.30-31): descritiva e reflexiva. Descritiva, no momento em que

registrei os detalhes, as observações e as falas dos sujeitos participantes; reflexiva, na medida em que registrei minhas observações pessoais embasadas no referencial teórico e documental.

A escolha dos instrumentos deu-se de forma a não ser um obstáculo para as diferentes representações que surgiram no decorrer da pesquisa e estiveram durante todo o tempo em sintonia com os objetivos e procedimentos. Foi preciso analisar as rotas possíveis. Um cuidado que também foi observado, tendo como referência o posicionamento de González Rey (2005), foi a utilização de instrumentos que permitiram dar fluidez na dinâmica para os sujeitos pesquisados, pois os espaços passam a ser repletos de sentidos subjetivos, nos quais estive alerta para as necessidades geradas no decorrer da pesquisa e que implicaram minhas relações permanentes com o profissional, o científico e o pessoal. Daí surgiu a necessidade de incluir na pesquisa velejadores, como os coordenadores locais no papel de articuladores do curso e dos educadores cursistas que estivessem presentes no curso.

Essas primeiras informações possibilitaram uma visão horizontal do campo de investigação e da seleção dos velejadores para melhor definição dos elementos que comporiam os procedimentos seguintes.

Sintetizando as informações, observo que a pesquisa foi realizada por meio do estudo de campo, orientada pela abordagem qualitativa, sustentada pela dinâmica conversacional em grupo e individual, provocada por temas gerais que implicavam o núcleo do tema geral da pesquisa, no caso, a autonomia. A dinâmica conversacional, para González Rey,

[...] é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos movemos. As conversações caracterizam todo o processo de pesquisa e podem resultar do desdobramento de outros instrumentos aplicados. Portanto, os sistemas de conversação expressam qualidade da relação que define o espaço de pesquisa, relação que tem uma especial significação para o compromisso do sujeito com os diferentes instrumentos usados no processo (GONZÁLEZ REY, 2005, p.48).

A pesquisa contou também com o envolvimento dos sujeitos com os seguintes instrumentos escritos, que foram mencionados por González Rey (2005, p.50-77):

- ✓ **Questionário** elaborado com questões abertas e fechadas (Apêndices E e F) a fim de obter informações objetivas suscetíveis à descrição, que adquiriram significados distintos relacionados a outras informações e cinco perguntas que buscaram diferentes aspectos da informação direta e indireta, e permitiram a interpretação das expressões dos sujeitos. Não conduziram a resultados concretos, mas a resultados que foram integrados aos de outros instrumentos utilizados e fontes que contribuíram de forma subjetiva e objetiva.

O questionário foi elaborado visando à compreensão dos velejadores sobre o projeto EAPE na Escola, o espaço/tempo da coordenação pedagógica, a autonomia e o educador. Depois, foi entregue aos velejadores para que respondessem individualmente e sem interferência da pesquisadora. Esse instrumento foi o meio pelo qual provoqueei as expressões dos participantes e representou a forma mais rápida de obter as primeiras informações acerca da formação, além das ideias que detinham sobre as questões organizadas em torno dos eixos da pesquisa. Não segui regra alguma padronizada. Representou um momento dinâmico, repleto de sentidos subjetivos que me ajudaram a realizar minhas reflexões. Reflexões estas que foram construídas no decorrer das observações e da dinâmica conversacional, pois alguns velejadores ainda não demonstravam clareza em suas falas e evidenciavam alguma preocupação com a gravação em áudio, mesmo tendo sido autorizada previamente. Descrevendo sua opinião e ideias sobre os eixos propostos, observei que se sentiram com tempo e espaço para registrar de acordo com seu ritmo, bem como tiveram a chance de colocar as reflexões sem influência do grupo e ficaram mais tranquilos. O papel e a caneta forneceu-lhes a possibilidade de atenuar as inseguranças iniciais.

- ✓ **Complemento de frases**, com cinco itens que evidenciaram tanto a informação direta quanto a intencionalidade do sujeito. O complemento de frase foi o instrumento que, segundo minha opinião, se tornou o mais reflexivo dos aspectos subjetivos distintos entre os velejadores. Através de indutores curtos (Apêndice E e F), os participantes demonstraram as relações entre diferentes expressões que foram percebidas por mim durante as observações. Os velejadores, por meio desse instrumento, demonstraram mais nitidamente suas ideias e pensamentos que, por muitas vezes, em suas falas ficaram ocultos, mas em suas expressões faciais eram visíveis, tornando-se “uma das condições facilitadoras da expressão” dos velejadores (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 58).
- ✓ **Análise de documentos**: textos, folhetos, plano de curso, planos de aulas e outros documentos que foram recolhidos no decorrer da pesquisa.

Os documentos foram o ponto de partida na busca das respostas para o problema central da pesquisa e se constituíram em instrumentos importantes e essenciais para contextualizar, aprofundar, completar e analisar as informações coletadas. Os documentos selecionados para a análise eram diretamente relacionados com os eixos da pesquisa para cumprirem a função

de complementar e aprofundar a compreensão do objeto de estudo. Foram analisados os documentos:

Quadro 2: Lista de documentos analisados

- Proposta do Curso EAPE na Escola - Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade
- Projeto EAPE na Escola
- Plano de Aula dos formadores
- Plano de Aula dos frticuladores
- Formulários de avaliação processual e final da EAPE
- *Folders*
- Textos utilizados nos cursos
- Carta do Secretário sobre a Conferência
- *Site* Institucional da CREREMAS, SEEDF e EAPE
- *Slides* utilizados nos cursos observados
- Lei 9394/96 - LDB
- Parâmetros curriculares nacionais - PCN/2011
- Resolução 1 do CNE-CP/2006
- Constituição Federal - CF/1988
- Portarias do DF: 29/2013; 71/2013; 285/2013

Fonte: autora

CONSTRUINDO AS INFORMAÇÕES DA NAVEGAÇÃO

O planejamento prévio das decisões, da metodologia e dos instrumentos para um pesquisador não pode ser rígido, pois se redefine constantemente no decorrer do processo de pesquisa, e enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2005). Sendo assim, a flexibilidade fez parte do planejamento por ser este uma antecipação e previsão das etapas da pesquisa, o que possibilitou o replanejamento dos percursos das ações quando se fez necessário.

O cronograma apresentado na qualificação do projeto sofreu ajustes no decorrer do trabalho. Ajustes estes que não influíram na materialização final da pesquisa, visto que estava contemplado um tempo destinado a possíveis imprevistos, pois não é possível controlar sua processualidade no interior do campo (GONZÁLEZ REY, 2005). Alguns imprevistos de fato ocorreram no processo de investigação; todavia, foram contornados para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado. Destaco aqui um ponto que interferiu no tempo de permanência em campo: a necessidade de acompanhar o último dia de formação do projeto EAPE na Escola. Em virtude da mudança de cronograma da EAPE, este ficou para o final do mês de novembro. Acompanhar o último dia da formação de cada etapa da educação básica serviu como indicador de qualidade do projeto EAPE na Escola pelos coordenadores pedagógicos locais.

Como um dos eixos da pesquisa é o espaço/tempo da coordenação, não pude desconsiderar esse momento rico de informações. A troca de direção da Subsecretaria de Educação Básica e da EAPE também representaram uma situação imprevista, uma vez que o projeto EAPE na Escola ficou ancorado em dois encontros.

Uma dificuldade enfrentada foi a localização de alguns documentos para reconstituição da proposta da formação. No entanto, por meio de um novo contato com a coordenadora da formação na EAPE, que já se encontrava em uma CRE como gerente da GREB, foi possível realizar uma análise documental mais completa.

Outra dificuldade, que não pode deixar de ser mencionada, foi a não dedicação exclusiva desta pesquisadora à pesquisa. Realizar aproximadamente 200 horas de observação em consonância com o trabalho foi um exercício árduo que lhe custou várias horas noturnas dedicadas à transcrição das gravações, categorização das falas, construção e identificação de representações teóricas (GONZÁLEZ REY, 2005).

Os fenômenos educacionais são dinâmicos, complexos e envolvem aspectos históricos sociais, culturais e individuais dos velejadores da pesquisa. Neste sentido, minha experiência como integrante do grupo de pesquisa e ouvinte de palestras e por ser a pesquisa também uma atividade similar, a opção metodológica que adotei oportunizou que os interesses, as escolhas e os valores, que serão aqui abordados contribuíssem para meu desenvolvimento pessoal, social e psicológico.

A opção pela abordagem qualitativa fundamentou-se no pressuposto de que é possível a criação de um clima de comunicação e de participação e, por meio deste, a produção do conhecimento através da coleta de informações acerca das realidades vivenciadas nos contextos educacionais, repletos de relações e interações individuais e sociais. A abordagem qualitativa permitiu a construção de uma teoria acerca da realidade de forma interpretativo-construtiva das informações objetivas e subjetivas, coletadas no decorrer da pesquisa, além do alcance dos objetivos apresentados, garantindo a credibilidade e o rigor que são exigidos no trabalho científico, conforme descritos por González Rey:

A legitimidade do conhecimento produzido não é uma “coisa em si”, mas tem a ver com o que representa aquele conhecimento em termos da ampliação do potencial heurístico da teoria, o qual permite acesso a áreas do real que resultam inacessíveis em momentos anteriores. O conceito de Zona de sentido nos permite acrescentar um elemento importante à valorização sobre a legitimidade do conhecimento: sua significação para conceituar novas áreas da realidade (GONZÁLEZ REY, 2002, p.135).

Embora não tenha sido uma pesquisa etnográfica, a construção investigativa teórica foi realizada em momentos reflexivos e dialéticos que facilitaram o envolvimento de todos nas discussões que envolviam as preocupações e necessidades fundamentais daqueles que estavam participando da construção do conhecimento.

O objetivo foi responder à pergunta: *Qual é o espaço da construção da autonomia na Formação Continuada de Educadores pela EAPE?*

Num primeiro momento, realizei várias leituras das informações coletadas em busca de indicadores sobre a autonomia e montei um quadro⁶ com trechos de falas dos velejadores, retiradas das observações e das dinâmicas conversacionais. Em seguida, organizei um quadro comparativo com as informações coletadas nos instrumentos. Ao analisar essas informações, consegui visualizar nove categorias: Abandono, Autorregulação, Autoridade/Poder, Emancipação, Liberdade, Orientação/Organização, Participação Democrática, Responsabilidade, Valores.

No projeto de pesquisa havia pensado em fazer uma análise que mostrasse a visão do papel dos educadores envolvidos no curso e da pesquisadora, como observadora de todo esse cenário sobre a autonomia na formação continuada dentro do espaço/tempo da coordenação pedagógica. Com isso, pretendia analisar as diferentes posições existentes dentro do contexto que poderiam ou não impedir o desenvolvimento da autonomia. No entanto, ao iniciar a análise, percebi que seriam muitos os aspectos a serem abarcados na discussão, pois fracionaria os sujeitos e suas percepções.

Como afirma González Rey:

O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro, [...] apenas uma fonte de informação separada de qualquer sistema de categorias preestabelecidas para significá-las, [...] sistema pelo qual uns se relacionam com outros, [...] terão maior valor aquelas que constituem as vias preferenciais de expressão para cada sujeito concreto, [...] a função do instrumento é descentrar o sujeito do lugar em que ele nos fala, [...] não seguem regras padronizadas de construção (GONZÁLEZ REY, 2005, p.43-44).

O processo de interpretação indicado pelo autor apareceu como termo indicador e teve a função de designar elementos que adquiriram significação através de minha interpretação. O indicador pode ser definido como um elemento ou conjunto de elementos; foi produzido a partir da combinação de informações indiretas e omitidas, representando categorias que facilitaram o seguimento dos complexos processos da investigação contextualizada, envolvendo a subjetividade humana.

⁶ Anexo 6 - Quadro das categorias

O desenvolvimento dos indicadores conduziu ao desenvolvimento de conceitos e categorias novas na rota da investigação e representaram um dos momentos essenciais mais ricos, delicados e criativos da investigação.

Lembrei-me das questões que foram orientadoras durante a pesquisa: *A autonomia está contemplada na política da formação continuada de educadores na EAPE? Como a EAPE orienta seus formadores para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, da autonomia dos educadores? Como a autonomia acontece em sala de aula? O formador percebe o resultado de seu trabalho em sala de aula? Os educadores, na condição de estudantes, se sentem autônomos ou heterônomos?*

Ao realizar esse movimento, foram surgindo algumas contradições nas falas ou nas informações escritas. Nem todas as falas colocadas no quadro foram utilizadas; selecionei apenas aquelas mais representativas do que queria demonstrar com minha análise e que, de certo modo, resumiriam os aspectos mais significativos a destacar nesta dissertação. E foi olhando mais de perto as categorias que visualizei a possibilidade de aglutiná-las por proximidade para serem trabalhadas nesta análise.

Por meio dos depoimentos dos educadores nos encontros observados e nas dinâmicas conversacionais, aglutinei, então, em três categorias: Autoridade e Responsabilidade; Emancipação e Autorregulação; Organização e Participação nas Decisões.

As categorias representaram um momento na construção teórica de um fenômeno. Por meio delas, pode-se navegar em novas zonas de sentido dentro do tema, o que me conduziu a novas categorias. Para o autor González Rey (2005), toda categoria ou teoria concreta tem diante de si o desafio de passar a novas zonas de estudo que estejam mais além das categorias desenvolvidas por qualquer teoria concreta, em seu momento atual.

Notei que seria possível dar um movimento e realizar uma triangulação com essas informações. As falas, as observações e os instrumentos demonstravam aproximações e oposições, a depender do aspecto considerado. Assim, decidi fazer uma análise que colocasse esses aspectos em evidência e sobre eles irei discorrer ao longo do capítulo: Na prática de velejar.

A metodologia aqui apresentada pretendeu articular as narrativas dos quatorze sujeitos, obtidas por intermédio dos procedimentos/instrumentos descritos. A flexibilidade na utilização de instrumentos, bem como a quantidade de sujeitos foram observadas no percurso da pesquisa. A princípio, foram subdivididos da seguinte forma:

Tabela 4 – Instrumentos e Sujeitos

Sujeitos	Procedimentos/Instrumentos
1 Coordenador de curso	Dinâmica conversacional
3 Formadores da EAPE 4 Coordenadores intermediários da GREB 3 Coordenadores Locais 3 Educadores	Dinâmica conversacional, questionário com itens abertos e fechados, complemento de frases

Fonte: autora

Realizei as observações das práticas pedagógicas presentes na formação e análise documental, sempre respaldada pela fundamentação teórica e os aspectos subjetivos que estiveram presentes no ambiente, visando promover uma ampla reflexão do tema raiz desta pesquisa, a autonomia, além de avaliar os resultados obtidos pela pesquisa, de forma recíproca.

Nesta articulação, foram observadas diferentes perspectivas (planejamento, coordenação pedagógica, formação continuada, prática) da construção da autonomia que me propus analisar. É importante ressaltar que busquei pelo menos um procedimento que apontasse as possíveis respostas dos questionamentos da pesquisa e que pudesse atender aos objetivos da pesquisadora e fornecer reflexões para os envolvidos.

Por meio desse diálogo entre as teorias e o ambiente acadêmico, foi possível esclarecer a importância da Coordenação Pedagógica na interface com a formação continuada do educador e no trabalho com os aspectos próprios do ser humano, como memória, imaginação, subjetividade e as linguagens (emocional, social e cultural) que contribuem para a formação de cidadão com maior autonomia.

SABERES FUNDANTES

O que me interessa fortemente [...] não é dar receitas, mas é propor desafios, é discutir aspectos que eu considero necessários e permanentemente presentes na prática docente, que eu chamei de saberes fundamentais (FREIRE, 1996, p.22).

Para participar desta navegação, foi preciso apresentar as pesquisas e estudos de velejadores experientes que falam sobre os saberes fundantes da Psicologia e da Educação, e suas interfaces com as outras ciências, que me proporcionariam a confirmação, a modificação ou a ampliação dos saberes fundantes que me levariam ao domínio do barco.

PRIMEIRO SABER FUNDANTE: PARADIGMA DA TEORIA HISTÓRICA-CULTURA DE VYGOTSKY

Entre os séculos XIX e XX, postulava-se a visão de que, para se fazer ciência, o sujeito deveria ter um papel neutro, a subjetividade não poderia fazer parte dela e os dados deveriam ser quantificáveis. Esse modelo foi adotado pelas ciências humanas e sociais na tentativa de elevá-las a disciplinas científicas. No entanto, essa forma de fazer ciência não poderia responder às demandas apresentadas pelas ciências humanas e sociais, pois estas trabalham com sujeitos que possuem histórias e estão inseridos em contextos também históricos (GONZÁLEZ REY, 2005).

Souza (2005b) apresenta reflexões acerca desse fato que atravessam essas práticas nas ciências humanas e sociais e traz algumas considerações importantes sobre a presença do pesquisador e a descaracterização do objeto da pesquisa, ou seja, desconsidera o sujeito como ser complexo e passa a dividi-lo em diversos aspectos. Essas discussões sobre o paradigma adotado pelas ciências vêm fazendo parte nas últimas décadas da produção de conhecimento, não atendendo as demandas nem se ligando às práticas presentes na sociedade atual.

Sendo assim, o que se pode notar é que esses saberes, humanos e sociais, se encontram em fase de transição de paradigmas, na qual o sujeito que passa a ser observado é complexo e participa das interações que produzem sua subjetividade. Percebeu-se que, mesmo não quantificada, a pesquisa deve considerar o sujeito em sua totalidade social, intelectual, emocional, cultural, histórica, contextual, com o olhar para as subjetividades produzidas nas relações estabelecidas entre o sujeito e o outro (SCHNITMAN, 1996; SOUZA, 2005b).

Vale ressaltar que essa mudança de paradigma reforça também a não existência da verdade absoluta, visto que o caráter de certeza está presente apenas em um determinado espaço e tempo, conforme afirma Gould (2008): “as verdades das ciências não são

duradouras”; passam a não ser mais consideradas verdades, abrindo espaço para novos conhecimentos.

Acreditando que a Psicologia Histórico-Cultural e seu principal representante Vygotsky contribuem com essa mudança de paradigma na pesquisa em Psicologia e Educação é que optei por torná-la um dos saberes fundantes desta dissertação.

Os subsídios para analisar o contexto pesquisado, assim como os sujeitos unidos por sua complexidade e totalidade focalizadas nas relações construídas e repletas de subjetividade foram o apontamento para a Psicologia Sociocultural. O postulado de Vygotsky da autorregulação (uma das principais funções psicológicas superiores) aproxima-se do conceito de autonomia, núcleo do tema desta dissertação.

Lev Vygotsky era um jovem rapaz de olhos azuis e cabelos loiros, formado em medicina, direito e filosofia, um pensador revolucionário, de ideias complexas e com profundas marcas marxistas. Nasceu em 1896 e faleceu ainda jovem com 38 anos. Através de sua teoria psicológica, desenvolveu um estudo que ajuda os educadores a compreenderem como acontece o processo de mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que distingue o ser humano de outras espécies. Seus estudos influenciaram e influenciam a pedagogia contemporânea, estando em processo de apropriação pela prática docente.

Palangana (1994) afirma que foi a partir do convite para participar do Instituto de Psicologia de Moscou, feito por Luria, que Vygotsky desenvolveu várias pesquisas e estabeleceu relações com Leontiev e Sakharov, entre outros estudiosos da Psicologia.

González Rey (2013), Palangana (1994), Madureira (2007), Cole e Scribner (1998) e outros relatam que na época em que Vygotsky iniciava o desenvolvimento de sua teoria, havia várias linhas de pensamento que se chocavam e influenciavam o campo da Psicologia: a teoria do empirismo de John Locke na América; na Europa, a teoria do idealismo de Descartes e Kant, a teoria da evolução da espécie de Darwin, o funcionamento da mente e suas relações com eventos físicos descritos por Fechner, a teoria fisiológica dos processos mentais dos seres humanos normais de Sechenov, a Gestalt de Wertheimer, Köhler e Koffka, a introspecção de Wundt e a reflexologia de Pavlov.

Ao contrário das teorias psicológicas anteriormente mencionadas, a teoria histórico-cultural tinha a intenção de formular um estudo que atendesse aos problemas sociais e políticos vivenciados pelo país e pela população naquele momento de revolução, utilizando-se de métodos que observassem o sujeito em sua completude.

Vygotsky, influenciado pelas ideias de Blonsky, entendia que as funções mentais complexas só poderiam ser explicadas pelo desenvolvimento e pelas influências sociais, acreditando, assim, que o comportamento do sujeito só poderia ser compreendido a partir de sua história (VYGOTSKY, 1991).

No encontro de Neuropsicologia em 1924, Vygotsky apresentou uma nova teoria metodológica explicando os processos psicológicos de forma inovadora, superando outras teorias metodológicas. A maioria de seus seguidores ocidentais não conseguia explicar o que o tornou maduro e o momento foi considerado o da consolidação de sua teoria histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2013).

O marco da teoria histórico-cultural está na ênfase dada às relações socioculturais no processo de desenvolvimento intelectual, o que não pode ser entendido como prerrogativa para afirmar que o sujeito é um ser social porque vive e gosta de viver em grupo. O mais sensato seria compreender que sem sociedade, sem os outros com quem aprender a ser um ser humano, o homem não se torna um sujeito dotado de inteligência, personalidade, consciência e, por consequência, um ser subjetivo.

Entre os conceitos básicos da teoria, destacam-se as funções psicológicas superiores e a internalização. As funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos sofisticados e complexos que podem estar implícitos nas relações entre os sujeitos por meio da mediação, como, por exemplo, imaginação, planejamento, tomada de decisão e intencionalidade (MADUREIRA, 2007).

Vygotsky, para formular sua teoria, tomou como principal fonte filosófica de seu pensamento o materialismo dialético e histórico de Marx, marcando bem sua objetividade em seu modelo orientador indiscutível, pontuando a importância do concreto, da história do sujeito, da produção de signos e instrumentos que possibilitam a transformação do homem pelo desenvolvimento de suas funções superiores e a sua compreensão como um ser cultural e social, formulando, assim o que pode ser chamado de um novo paradigma (GONZÁLEZ REY, 2013; PALANGANA, 1994; PINO, 2000/2001).

Partindo do materialismo histórico, Vygotsky desenvolveu a ideia da mediação dos signos para a transformação social e cultural. Utilizou os conceitos de instrumento e de transformação que o sujeito provoca em si próprio para descrever o desenvolvimento humano e a influência da cultura e do social. Por isso, podemos entender que o ser humano nasce com potencialidade para aprender e não se concebe a ideia que considera o sujeito por seu envolvimento social e cultural, ungido por sua subjetividade. A ideia básica do

desenvolvimento psíquico ocorreria de duas maneiras: a primeira, no nível social e a segunda, no nível individual, ou seja, interpsicológica e intrapsicológica (VYGOTSKY, 1991).

O autor chamou de interiorização a reconstrução interna de operações externas, fenômeno este que consiste em uma série de transformações. Com início em uma atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente em um processo interpessoal e transformando-se em impessoal, ou seja, a transformação de uma série de eventos interpessoais em intrapessoais (VYGOTSKY, 1998). A interiorização constitui-se de aspectos característicos da Psicologia humana e está situada na passagem das atividades intersíquicas para o plano interpsicológico, ou seja, a internalização das atividades desenvolvidas e vivenciadas histórica e culturalmente.

A pessoa nasce com potencial para tornar-se sujeito e através das relações com outros aprende a ser autônomo, apropria-se dos modos de ação já presentes na cultura e das relações concretas por ele vividas, formando, assim, sua individualidade.

A fim de compreender melhor os dois conceitos principais da teoria de Vygotsky, teço algumas considerações baseadas nas reflexões de Madureira (2007): O autor diz que o social seria um fenômeno ligado a raízes biológicas o que o coloca em uma posição anterior à cultura. Já a cultura seria a forma como a sociedade se organiza por meio das produções dos sujeitos, ou seja, artes, técnicas, tradições, valores, normas, linguagens, entre outras. Torna-se importante na teoria histórico-cultural, pois afirma que o desenvolvimento biológico se transformaria em aspectos culturais e teria como base para esse desenvolvimento as interações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Sendo assim, o aspecto biológico seria incorporado ao cultural e à história da humanidade. Escreve Vygotsky:

A cultura, como supõem alguns pesquisadores das culturas primitivas, não se compõe realmente por fatos e fenômenos materiais, mas sim pela força que provocam esses fenômenos: as faculdades espirituais, as funções da consciência que se vão aperfeiçoando. Explica-se, assim, o desenvolvimento psíquico sem a modificação do tipo biológico, graças ao espírito do homem que se desenvolve por si mesmo. Ou, então, como diz outro cientista, poderíamos dizer que a história da cultura é a história do espírito humano (VYGOTSKY, 1995, p.33).

Percebe-se que o desenvolvimento da cultura, que ocorre por meio da mediação do outro, acontece em três momentos: o desenvolvimento em *si* - o natural ou biológico, o desenvolvimento de *si* para os outros - em que o outro dá significação e se desdobra para a cultura, e as representações permitem que o sujeito se torne consciente; o desenvolvimento para *si* - no qual o sujeito internaliza as significações dadas pelos outros, de acordo com suas próprias significações, ou seja, ele se torna autônomo.

O que foi dito até agora sobre a teoria histórico-cultural deixa bem claro que Vygotsky assumiu sua posição autônoma que se contrapunha à ideia dominante de sua época e que assumia a posição crítica na qual considerava o sujeito como ser humano complexo.

Também é importante pontuar que o autor explora a questão entre o biológico e o cultural, quando em suas reflexões afirma que o sujeito já nasce inserido em uma cultura, com relações sociais já existentes, e à medida que vai vivenciando a internalização com os signos e instrumentos, estas vão provocando transformações subjetivas de suas ações que, por serem singulares, suas funções psicológicas elementares passam a ser funções psicológicas superiores.

Corroborando as ideias de Valsiner (2007) a respeito do postulado de Vygotsky, considero que justificam o desenvolvimento geral de um sujeito: a crença no método genético, a hipótese de que mediação com os signos traz a compreensão dos processos mentais e os processos superiores mentais têm origem no histórico-cultural. Em outras palavras, diria: o sujeito nasce com os processos de origem natural (funções psicológicas elementares) e, ao progredir, recebe diversas mediações através dos signos construídos por suas experiências sócio-históricas e culturais (vividas consciente ou inconscientemente) e desenvolve sua autorregulação (funções psicológicas superiores).

Desse modo, entendo que as funções psicológicas superiores permitem ao sujeito agir de acordo com as internalizações e significados já existentes e mediados pela cultura na qual está inserido, transformando-a e transformando a *si* mesmo.

González Rey (2013), ao destacar o processo de internalização como fundamental para o desenvolvimento do sujeito descrito por Vygotsky traz o exemplo da formação da personalidade como a representação da autonomia psicológica da pessoa que vive em sociedade, em seu modo psicológico individual diante do social.

Vygotsky (1998) considera que a internalização é a reconstrução interna das atividades objetivas externas vivenciadas socialmente pelo sujeito, no âmbito interpessoal, que passam a ser subjetivas no âmbito intrapessoal. Assim, esse ciclo ocorre durante todo o desenvolvimento da pessoa e determina sua forma de agir, sentir e pensar. Conjeturando com Madureira(2007, p.29): “O indivíduo não é independente da sociedade em que se encontra inserido, mas também não é o seu mero reflexo, pois mantém uma relação de autonomia relativa”.

Se, de um lado, a “cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações” (MADUREIRA, 2007, p.30), por outro, o sujeito torna-se capaz de agir

pela ação de sua própria criatividade sem mais necessitar dos estímulos auxiliares oriundos da mediação do outro, comportando-se por *si* mesmo.

Em linhas gerais, digo que a mediação seria o processo no qual as relações estabelecidas com o outro tornam possível o conhecimento de normas socialmente construídas que se transformam de modo único em normas próprias do sujeito. Em outras palavras: a subjetividade individual é constituída a partir da tensão entre a personalidade e o papel ativo, intencional, consciente e afetivo do sujeito em suas ações e relações atuais (GONZÁLEZ REY, 2003, 2013; GUSMÃO, 2003; MADUREIRA, 2007; MARTÍNEZ, 2004; PINO, 2000; SANTOS, 2002; SOUZA, 2005b; VALSINER, 2007).

A lógica conceitual proposta pelos autores citados permite, então, compreender o domínio da própria conduta, uma vez que as significações das normas e regras internalizadas pelo sujeito estiveram antes no plano social e em suas relações com o outro. No parágrafo seguinte, Pereira (2008) resume a questão da autorregulação de Vygotsky:

Os meios utilizados pelo outro, para colocar limites e/ou interpretar as ações do sujeito e os meios empregados pelo sujeito, para fazer o mesmo em relação à ação do outro, são transformados em recursos para o sujeito regular a sua própria ação. Dessa relação nasce a autorregulação, que é fundamento do ato voluntário. Assim, fica caracterizado o processo pelo qual o funcionamento do plano intersubjetivo permite criar o funcionamento individual. (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2013).

A discussão trazida por Rego (1995) faz com que seja entendida a origem social da autorregulação e sua maior relevância em relação às outras funções psicológicas superiores, ao apontá-la como sendo capaz de guiar e controlar as outras funções psicológicas superiores, como a “atenção”, por exemplo.

Um aspecto que deve também ter relevância no desenvolvimento da autorregulação é o social, pois por meio das relações com os outros é que o sujeito vai internalizando os signos para transformar e controlar seu comportamento, passando também a controlar as ações desses outros. Nesse processo, a palavra passa a ser o signo mais utilizado para mediar, compartilhar e dar significado às relações (VYGOTSKY, 2010).

A partir das reflexões aqui realizadas, diria que a autorregulação é o resultado das mediações nas e pelas interações sociais e culturais vivenciadas em um tempo e espaço em que o sujeito está inserido e que desenvolveram significados e sentidos pelo sujeito, o que lhe permite criar e dominar sua conduta.

Assim sendo, faço a aproximação da autonomia, tema-núcleo desta dissertação, e a autorregulação, afirmando que ambas tratam do respeito ao autodomínio e da liberdade do sujeito em agir de acordo com suas próprias leis, partindo de um norte ditado por aspectos sociais, afetivos e culturais no qual está inserido.

SEGUNDO SABER FUNDANTE - A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

As reflexões de Paulo Freire como parte fundante desta dissertação se devem à forma como ele aborda o conceito de autonomia na educação libertadora.

Paulo Reglus Neves Freire, conforme retrospectiva de sua vida descrita por Gadotti (1996), filho de militar e de uma simples e bondosa dona de casa, nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921. Como nordestino, desde muito cedo conheceu as dificuldades de vida de sua região, fato este sempre relatado em suas obras. Estudou com bolsa no mesmo colégio em que, mais tarde, foi convidado a lecionar Português. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, pois descobriu que não tinha vocação para advocacia e experimentava enorme vontade de educar. Sua experiência com a educação libertadora começou aos 42 anos, na cidade de Angicos, com a alfabetização de agricultores e logo se esparramou pelo Brasil, em virtude do sucesso, por meio do convite do presidente Goulart. No entanto, com o golpe militar de 1964, Freire foi exilado, mas continuou a praticar suas ideias utópicas em outros países, como Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça entre tantos, e também nos países da África. Em 1980, retornou ao Brasil para lecionar na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Entre 1989 e 1991, como Secretário da Educação do Município de São Paulo, tentou mudar a educação de acordo com suas ideias. Morreu aos 76 anos, deixando como legado o Instituto Paulo Freire, que tem como objetivo a divulgação de suas produções e pesquisas por todo o mundo.

Ao falar das características importantes da obra de Freire, Gadotti (1996) lembra que o autor sempre relacionava teoria e prática, não apenas lendo a teoria, mas partindo das experiências da realidade e pensando nelas, teoricamente. A exemplo disso, destaco sua prática com “os temas geradores” em que a realidade e o contexto do estudante eram o marco inicial para se trabalhar criticamente sobre o que estava sendo ensinado (FREIRE, 1981, 1999, 1996, 2003; GADOTTI, 1996).

Os pensamentos de Paulo Freire tinham como base o marxismo, o existencialismo e a fenomenologia, além dos conhecimentos advindos da Psicologia, da Sociologia e das Ciências Sociais (FREITAS, 2000; GADOTTI, 1996).

Por meio de sua leitura marxista, Freire buscava entender as diferenças políticas sociais e econômicas, e seus desdobramentos a fim de compreender e atender melhor as populações com as quais trabalhava. Por meio da fenomenologia e do existencialismo, buscava sua

própria compreensão, transpondo a leitura e utilizando-se dela para direcionar seu diálogo entre teoria e prática (FREITAS, 2000).

Com o pensamento dialético, era além de cientista e educador; era um político que buscava compreender a realidade para transformá-la em prol de uma educação libertadora, entrelaçada pela investigação, temática e problematização.

Apontados por Freitas (2000) como pontos-chave das reflexões de Freire, a consciência e a cultura constituem a visão histórico-cultural do autor à medida que faz com que os sujeitos envolvidos compreendam sua realidade de forma crítica, visando ao processo de conscientização.

Para Freire (1996), despertando a consciência, o sujeito toma conhecimento de sua realidade e passa a agir sobre ela, deixando de ser oprimido, tornando-se capaz de se reconhecer como cidadão detentor de direitos e deveres, provocando mudanças em seu contexto. Todavia, esse contexto não é automático, é um mergulho no qual o sujeito é banhado pelas características ideológicas, políticas e pedagógicas em que deverá navegar além de sua realidade e, só assim, poderá transformá-la (GADOTTI, 1996; FREITAS, 2000).

Na visão antropológica entendida por Paulo Freire (1996), a cultura deveria ser o ponto de partida para a educação. As produções que dizem respeito à realidade do sujeito as artes, o trabalho, a família, o lazer e ou tudo aquilo decorrente de suas atividades, também é cultura (GADOTTI, 1996; FREITAS, 2000).

Partindo dessas considerações, torna-se possível compreender a denominação do segundo saber fundante: “A Pedagogia da Autonomia e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire”. Ainda nessa perspectiva, a educação teria como função maior a libertação da injusta e opressora realidade vivida pelo sujeito, proporcionando-lhe o direito de criticar e mudar sua realidade, transformando-se em comandante de sua própria história (FREIRE, 1996; GADOTTI, 1996). Vale ressaltar que Freire, no entanto, deixa claro que a libertação não é tarefa exclusiva da educação. Deve acontecer também nos outros âmbitos, social, cultural e econômico, a fim de permitir a emancipação do sujeito.

Assim, entendo que a pedagogia autônoma e libertadora de Paulo Freire (2005) vem contra a pedagogia tradicional presente ainda hoje na educação, denominada “bancária” que vem sendo adotada na educação de um modo geral, seja ela em nível fundamental, médio, de graduação ou de formação continuada. Considero que esse tipo de educação espera que o estudante seja uma esponja que recebe os conhecimentos do mundo, prontos e acabados, como se fosse um mero espectador desprovido de interesse e pronto para absorvê-los sem nenhum tipo de crítica. E nesse tipo de educação o professor, ao avaliar o estudante, tem a

certeza de que basta apenas espremer a esponja que todo o conhecimento ali armazenado sairá. Cabe reforçar que, nesse tipo de educação, o professor se considera detentor do saber e da autoridade, e o estudante não tem vez. Como disse Freire (1996, p.54), é preciso “[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, devo procurar a coerência com este saber [...] para não incorrer nesta educação *bancária*”.

O diálogo, a pergunta e a escuta são considerados categorias importantes para a realização de uma pedagogia autônoma e libertadora.

O diálogo assume a posição de transformar as ideias a partir do momento em que o professor e o estudante estabelecem uma relação de aprendizagem mútua na qual nenhum dos saberes é negado. O diálogo tem sua função maior na comunicação, mas vai além e torna os sujeitos capazes de refletir e manifestar suas opiniões, anseios, valores sociais, culturais e afetivos, além de suas aspirações e motivações do que foi, é ou será vivido. Conforme Gadotti (1996), o diálogo tem três virtudes fundamentais: o respeito entre professor e estudante em relação a sua condição como sujeito de opiniões econômicas, sociais, políticas ou culturais diferentes; a capacidade da escuta e, por fim, a capacidade de lidar com o diferente.

A pergunta é importante, pois permite que o sujeito problematize a si mesmo e o mundo. O perguntar tem também três dimensões que contribuem para a construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2000a; SANTOS, 2002): o existencial, que reflete seu ser inacabado; o metodológico, na medida em que investiga, procura e desenvolve o conhecimento; e o político, que permite o exercício da democracia e possibilita a contraposição de saberes, já consolidados.

Quanto à escuta, assim como Freire, considero que saber escutar também se configura numa dimensão importante para a construção do conhecimento. Ao aprender a escutar o outro, o professor passa a exercer uma prática democrática na qual sua imposição, indiferença e constantes castrações da curiosidade passam a ser deixadas de lado para que haja uma troca saudável de posição na fala e, assim, estudante e professor descubrem o verdadeiro sentido do aprender.

A leitura dos diversos autores consultados⁷ me fez compreender sua visão de mundo e de quanto a educação pode contribuir para o processo de transformação e desalienação, à medida que liberte criticamente o estudante e o torne consciente de sua história.

Freire (1981, 1996, 1999, 2003) realmente propunha uma educação libertadora porque acreditava na liberdade, como liberdade de expressão, liberdade de ser diferente, liberdade de

⁷ Freire, 1981, 1999, 1996, 2003; Freitas, 2000; Gadotti, 1996; Oliveira, 2000; Santos, 2002.

participar e outras tantas liberdades por ele descritas em sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Para ele, a libertação final seria dada pela educação, pois, por meio dela, o sujeito teria condições de ser autônomo. E, ao vivenciar uma educação libertadora, torna-se constituinte e constituído por sua própria história, crítico, pensante, curioso racionalmente e desenvolvido social, econômica e cognitivamente.

Freire (1996, p.117) me provoca com a reflexão “... não podemos acreditar em fatalismo, em determinação, continuamos como alienados e ingênuos ao pensar: o que posso eu fazer para melhorar...”. Em resposta, digo: devemos ter esperança, acreditar na mudança, ter vontade política de mudar, de pensar o contexto de forma diferente e, sempre, como educador, estudar continuamente e não ficar dizendo: “[...] isso é assim mesmo, é a vida [...]”

As sociedades estão em movimento constante, sejam eles econômicos, políticos ou sociais, e a tentativa de superação da opressão deve objetivar a construção de uma sociedade justa, igualitária na qual as classes populares podem e devem promover mudanças dentro da democracia (FREIRE, 1999).

Monteiro (2000) traz algumas considerações que completam a ideia de inacabado, segundo Freire (1996), visto que se trata da autoformação dentro do pressuposto de desenvolvimento contínuo.

A autoformação é a capacidade de que dispõe a pessoa ao pensar como sujeito e objeto do próprio desenvolvimento, seja individual ou coletiva. É a busca do autoconhecimento na incompletude de suas necessidades e de suas subjetividades. Por este motivo, considero que nem toda formação contínua pode ser considerada autoformação, quando não existe por parte do sujeito uma ação efetiva, “[...] ele depende do que é determinado *a priori* pelos outros” (MONTEIRO, 2000).

Assim, a pedagogia autônoma e libertadora de Paulo Freire possibilita ao sujeito perceber a si mesmo dentro do mundo, crítico o suficiente para promover revoluções de pensamentos e ações dentro de sua realidade, tornando-o capaz de lidar com as diferenças sem utilizar barreiras simbólicas impostas pela cultura, agindo como cidadão consciente e responsável por suas ações, deveres e obrigações, ou seja, autônomo.

Freire, como já disse, escreveu uma obra que trata do conceito central desta dissertação, “a autonomia”, em que demonstra bem sua posição no que concebe como deve ser o trabalho desenvolvido pelo educador na perspectiva libertadora.

Ao ler essa obra (FREIRE, 1996, p.103), compreendi que, para o autor, a autonomia corresponde à capacidade de tomar decisões pautadas na responsabilidade de meus próprios atos de maneira crítica e digna, frente à sociedade em que vivo. E o principal é que a

autonomia se desenvolve por meio da educação progressista, na qual “[...] o resultado se submete a tudo aquilo que envolve o processo de ensinar e, no final, resultará em uma formação contínua do professor [...] e de seu aluno”.

A partir das considerações de Freire (1996, p.107), fica fácil entender que, ao tomar a decisão de ter uma prática consciente e crítica, respeitando as diferenças e a autonomia de cada um, relacionando a teoria e a prática, estimulando a criatividade e a curiosidade, fazendo pesquisa, sendo humilde e tolerante, respeitando o tempo e o espaço, sabendo que existe o inacabado, tendo respeito ao saberes e à cultura de cada um, agindo com coerência, praticando o diálogo com os educandos de forma autônoma e libertária, o educador estará promovendo em si mesmo o desenvolvimento dessas dimensões nas quais “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas” .

Adotarei, então, essa compreensão para analisar em que medida o exercício da autonomia tem possibilitado ao educador estar atento ao que acontece com seus estudantes, a fim de ser livre para promover a libertação, ser crítico para formar críticos, refletir sobre sua prática baseado em um teoria sem com isso desprezar os saberes histórica e culturalmente adquiridos, respeitando para ser respeitado e o mais importante aspecto a ser observado nesta dissertação: sendo autônomo para formar para a autonomia.

UNINDO OS SABERES FUNDANTES: VYGOTSKY E PAULO FREIRE

Após apresentar as concepções de Vygotsky e Freire, surge a questão: Será possível relacionar as duas teorias para analisar se a autonomia está contemplada na Política da Formação Continuada de Educadores na EAPE?

Em resposta a minha questão, encontrei nos autores por mim visitados⁸ no decorrer da fundamentação, reflexões que me auxiliaram nessa busca pela resposta. Os ilustres cientistas viveram em épocas e situações bem diferentes. No entanto, digo e repito como Gadotti (1996) que seus pensamentos se aproximam muito em vários aspectos.

Epistemologicamente falando, os dois autores leram e comungaram do marxismo em seus postulados. Vygotsky utiliza como base o materialismo dialético e histórico do marxismo e como instrumento para a transformação da natureza na qual elabora o conceito de signo e sua função, como transformador do psiquismo humano (PALANGANA, 1994; PINO, 2000; MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

⁸ Freitas, 2000; Gadotti, 1996; Marques e Oliveira, 2005; Monteiro, 2000; Oliveira, 2000a; Santos, 2002.

Tanto Santos (2002) como o próprio Freire (1996) lembram que o método dialético de Marx contribuiu para a formulação da ideia de práxis e a compreensão das lutas de classes pela opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas, o que contribuiu para a manutenção da alienação dos sujeitos.

Outra intersecção dos dois autores é mostrada por Marques e Oliveira (2005): é a concepção de sujeito histórico e cultural, na qual o homem só se constitui mediado pela história; portanto, não deve ser deslocado de seu contexto para ser estudado, pois, ao longo de seu desenvolvimento sofre influência da cultura e da história (VYGOTSKY, 2009, p.36), na qual estão inseridas “[...] suas concepções do mundo de que faz parte, a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 1996, p.81).

Tanto Freire quanto Vygotsky acreditavam que, por meio da interação e das relações sociais é que o sujeito passa a produzir o conhecimento e a reconhecer essa troca em meio a si mesmo (MARQUES; OLIVEIRA, 2005). Para Freire, nessa busca utópica de transformação da realidade surge a tomada de consciência e uma nova condição se apresenta. Ou seja, é a partir da interação com o outro e com a internalização da cultura mediada por esse outro que o sujeito se constitui único, singular, seguro de si e autônomo. A tomada de consciência ocorre em um processo de interação entre os homens em que se constrói a possibilidade de mudança. Para Freire (1996, 1999, 2003), isto se traduz na busca utópica de transformação da realidade que oprime e se torna viável, como uma nova condição de mudança.

Ao apresentar sua ideia de interação, Vygotsky (2010) pontua que os processos psicológicos, antes de fazerem parte do intra-subjetivo, fizeram parte da intersubjetividade social, ou seja, o sujeito se constitui com aspectos que antes já estiveram no âmbito social. Ele constrói a si e aos outros com o movimento da internalização. Esta acontece por meio das apropriações do externo e da mediação de signos adquiridos nas relações com os outros.

O diálogo também pode ser considerado um ponto em comum para Freire e Vygotsky.

Do ponto de vista de Freire (1996, 1999), o diálogo estabelece uma relação bilateral, na qual a fonte principal é a comunicação. Para ele, essa comunicação deve aproximar e permitir a expressão de opiniões; assim, ambos os lados terão a possibilidade de aprender e ensinar, e poderão ainda promover o desenvolvimento da consciência crítica, presente nesse momento tão rico de diálogo.

A importância do diálogo para Vygotsky pode ser reconhecida em sua obra denominada “Pensamento e Linguagem”, que trata da influência da linguagem para o desenvolvimento do pensamento. O autor defende a ideia de que, por meio da linguagem, o sujeito tem a possibilidade de transformar o concreto em abstrato, e o real já pode ser percebido

simbolicamente, permitindo ao sujeito criar representações do real. Vygotsky defende ainda que a linguagem se constitui socialmente. Percebe-se também a convergência de considerações realizadas pelos autores quando se trata de construção do conhecimento que, para ambos, tem como função final o conhecimento cientificista.

Reconhecer-se, na teoria de Freire “[...] é uma aventura pessoal num contexto social” (MARQUES; OLIVEIRA, 2005, p.5), pois o autor convence o leitor da importância de considerar o ponto de partida do conhecimento, como sendo o cotidiano do sujeito. Freire (1996) convoca com provocações os educadores a perceberem que a teoria é a luz para solucionar os problemas da prática.

Palangana (1994) comenta que, para Vygotsky, o conhecimento se dá ao longo do desenvolvimento do sujeito, do que é vivido por meio das internalizações cotidianas estabelecidas nas relações sociais, que são tidas por ele como produções culturais.

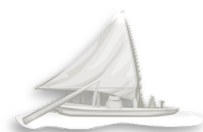
A aproximação mais interessante de Freire e Vygotsky é que ambos consideravam inadequada a maneira pela qual a educação ocorria no momento histórico vivido por eles e há quem diga, pasmem, que acontece até hoje a famigerada transmissão pela simples transmissão do conhecimento. Freire (1996) chamou esse modo de educação de “bancária” enquanto Vygotsky (2010) a chamou de “a velha escola”.

Os autores, em suas obras, deixam evidências de que o sujeito tem saberes oriundos de suas vivências, sejam elas sociais, históricas ou culturais que não podem simplesmente ser abandonadas e consideradas nulas, dentro do contexto educacional.

Como não poderia deixar de ter focos diferentes, pois os autores são sujeitos de tempos e espaços diferentes, Gadotti (1996) lembra que Vygotsky se preocupava com o desenvolvimento psicológico do sujeito e Freire, com os aspectos do desenvolvimento educacional.

Considero, porém, que a educação seja uma prática social tendo como fim o desenvolvimento humano, e penso ser adequado utilizar os dois autores, pois os fenômenos que foram analisados tratam tanto de aspectos psicológicos como pedagógicos, no âmbito da prática educacional observada.

Por fim, penso que as ideias de Vygotsky e Freire em muito se parecem e podem ser bases fundantes para as análises desta dissertação. Uma aproximação que farei será a utilização dos conceitos de autorregulação de Vygotsky e a autonomia de Freire, pois creio que ambos tratam da conscientização de que, para se ter autonomia, é preciso ser livre para fazer escolhas pautadas em responsabilidade, respeito ao outro e autoconhecimento.



NAVEGANDO NA AUTONOMIA

Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p.22)

Na prática de velejar, foi necessária a confirmação, a modificação, a união e, por muitas vezes, a ampliação dos saberes fundantes a respeito da autonomia em diferentes rotas e percursos acadêmicos que falam da autonomia. A conceituação, assim como retratar a autonomia de acordo com as diferentes visões do campo profissional, mas que não estão muito longe do campo educacional, torna os saberes fundantes essenciais para a construção e interpretação das informações que serão pano de fundo de minhas análises.

AUTONOMIA

Autonomia , αυτονομία, é palavra de origem grega e seu significado está relacionado com outras três palavras: independência, liberdade ou autossuficiência.

Procurando definir o conceito de autonomia, encontrei nos dicionários Aurélio (FERREIRA, 2004) e Houaiss:

[...] 1. capacidade de se autogovernar 1.2 faculdade que possui determinada instituição de traçar suas normas de conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha [...] 1.4 direito de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual. 2 FIL segundo Kant (1724-1804), capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível [...] 3. PSIC preservação da integridade do eu [...] (HOUAISS ; VILAR, 2004, p. 351).

Etimologicamente, o termo autonomia está ligado ao poder de controlar a si próprio por suas próprias leis. Não que tal poder seja algo imutável ou infinito, nem autossuficiente. A autonomia em uma esfera particular, dentro dos limites da moral e da liberdade, é também diferenciada pela influência do poder dos outros e do poder geral, mas é compatível com o poder de outras leis. Autonomia é antônimo de heteronomia que, em termos gerais, é toda lei determinada pelo outro.

Penso, então, que o conceito de autonomia passa a ideia de o sujeito conseguir tomar suas próprias decisões, pautadas na própria consciência sem interferência ou influência direta do ambiente externo ao sujeito. Essas definições acabam por remeter à ideia errônea de liberdade, de que se pode fazer o que se quiser, do jeito que quiser sem ter que responder a alguém, ao se tornar autônomo.

Em Psicologia, a autonomia é o estado em que o indivíduo se encontra integrado com seus sentimentos e suas necessidades, a fim de ter um Eu centrado em bases afetivas e necessidades primárias do ser humano. Mesmo autores com ideias que divergem da teoria histórico-cultural de Vygotsky, como Jean Piaget, caracterizavam a autonomia como a capacidade de coordenação do sujeito às diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco.

Do ponto de vista moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral se caracteriza, quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos (PIAGET, 1977, p.118).

Em Educação, a autonomia é percebida no estudante que possui a capacidade de organizar, planejar e administrar seus estudos, de forma eficiente e eficaz, sem a dependência do educador. Freire considera que a autonomia é um ponto de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade; portanto, um processo dialético na construção individual do estudante, mas que depende ao mesmo tempo das relações interpessoais, ou seja, “consiste no amadurecimento dos seres para si, que, como autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p. 121).

Quando falamos em educação para a autonomia, é essencial que falemos em política. Em Ciência Política, a autonomia tem o sentido de autossuficiência de um governo ou de uma região para a elaboração de suas próprias leis e regras, sem interferência de um governo central.

Partindo das reflexões de Rousseau, Martins (2002) discute o conceito de autonomia ressaltando que uma sociedade que fosse capaz de direcionar suas próprias leis seria uma democracia na qual governantes e governados saberiam seus direitos e deveres. A autora defende que a luta por uma sociedade igualitária gera ideais de autonomia, melhores condições de vida. A participação de todos nos processos políticos da sociedade estabelece novas relações sociais e possibilita a continuação de lutas por interesses de humanização.

No sentido filosófico, as reflexões de Castoriadis, apresentadas por Martins (2002, p.220), trabalham com ideias de bases marxistas e dialogam com o socialismo soviético vivenciado por Vygotsky, afirmando que “em uma sociedade de alienação, a autonomia como prática social sempre será permeada pelas condições materiais da existência e por outros indivíduos”.

Desta forma, a autonomia deve levar em consideração as relações estabelecidas pelos e entre os sujeitos, dentro de seus contextos sociais e não pode ser confundida como liberdade difundida pelas políticas liberais (MARTINS, 2002).

Diria que há nessa teoria uma convergência com minha reflexão, o contexto social. Faz-se necessário um olhar histórico, contextualizado no tempo e no espaço em que as ações estão acontecendo na sociedade, que está sob as intervenções e transformações advindas das relações experimentadas e produzidas culturalmente.

O conceito de autonomia dentro do marxismo e, por consequência, na teoria histórico-cultural de Vygotsky vem das relações sociais. Marx considerava que, por meio do trabalho, o sujeito é capaz de tornar-se autônomo, pois proporciona a ele experiência do convívio com normas e regras, sobre as quais reflete, discute e decide se deve ou não cumpri-las (HERNANDES, 2002). O trabalho também permite ao sujeito intervir na natureza de forma consciente e voluntária. A moral é um conjunto de regras e normas com raízes no tempo e no espaço. Sendo assim, pode ser entendida como histórica, e tudo que é histórico é suscetível a mudanças, que podem ser sentidas hoje, principalmente no modo capitalista em que está inserida a educação brasileira.

A relação do homem com o trabalho, hoje modificada pelo controle das ações para a obtenção do lucro, não mais resulta apenas do esforço para a qualidade do trabalho. A relação chefe e subordinado prevalece com maior força, até mesmo em campos como a educação que deveria promover a autonomia no professor e no estudante.

Baseada na perspectiva histórico-cultural, compreendo que a autonomia é desenvolvida como capacidade. Com autonomia o sujeito é capaz de refletir, criticar se preciso for e decidir se irá ou não cumprir determinada ordem, mesmo ciente de que existam determinações externas. As normas externas são justamente aquelas que não pertencem ao sujeito e não permitem que ele decida de forma consciente, moral, crítica em que a responsabilidade está presente (HERNANDES, 2002).

Autonomia não é autossuficiência; acontece nas mediações presentes, nas ações e inter-relações promovidas pelo sujeito ativo com outros sujeitos, portanto, envolve a dimensão política. Autonomia também implica realização dos próprios projetos através dos quais o sujeito se faz autônomo e contribui para a produção da autonomia de sua sociedade, em uma ação política criadora e recriadora.

Nessa perspectiva, a autonomia é o resultado de um processo de relações externas provocadas pelas ações responsáveis do sujeito, nas quais prevalece sua vontade. Assim, a teoria que fundamenta esta dissertação, a teoria de Vygotsky, permite que o conceito de

autorregulação traga relações com o conceito de autonomia (SOUZA, 2005b; HERNANDES, 2002).

Baseada no argumento anteriormente apresentado, a autorregulação é a capacidade de regular-se de acordo com o desenvolvimento que se vai confirmando ou se negando nas relações estabelecidas com os outros, dentro do contexto de normas e regras existentes em um determinado tempo e espaço, em que as determinações exteriores passam a ser suas de maneira única, mas ao mesmo tempo social.

Freire (1996, p.59) deixa claro o conceito de autogovernar-se, dizendo: “[...] não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento do qual nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]” . O conceito de autonomia é tão complexo que, conforme o autor, a ética, que é outro conceito complexo, se faz presente. De acordo com suas reflexões, considera a autonomia como a capacidade que o sujeito tem de agir por *si* mesmo, de tomar decisões, sendo crítico e consciente, além de ser responsável por seus atos, de assumir para si a responsabilidade.

Um sujeito autônomo executa suas ações livremente, de acordo com suas convicções e seus projetos, sua forma particular de expressão, independente e com convicções políticas próprias. Uma pessoa com pouca ou nenhuma autonomia é, de alguma forma, controlada por outros sujeitos ou é incapaz de determinar ou agir com base em seus desejos, ideais, planos ou convicções. Por exemplo, os prisioneiros ou indivíduos mentalmente comprometidos têm pouca ou nenhuma autonomia. A incapacidade mental impede a construção da autonomia, assim como a institucionalização punitiva dada aos prisioneiros; entretanto, esses indivíduos continuam a merecer o respeito da sociedade, como seus membros.

A educação é parte integrante da dinâmica das relações sociais e das formas de organização social. A vida cotidiana, as relações professor e estudante, os objetivos da educação e o trabalho docente estão carregados de significados. Por isso, faz-se relevante compreender como cada ciência se organiza e trabalha os conflitos e contradições presentes no ambiente da educação.

Observamos, então, que o conceito de autonomia é analisado e conceituado como uma especificidade dentro do contexto de cada teoria. E, se observarmos atentamente, perceberemos que todas as teorias concordam com duas dimensões essenciais à autonomia: a liberdade, como independência do controle de influências externas ao indivíduo, e a ação, como capacidade intencional.

DIMENSÕES DA AUTONOMIA A SEREM TOMADAS NA NAVEGAÇÃO

A identidade da Instituição educacional está elencada com o grau de sua autonomia, que pode variar de acordo com suas relações de interação social. Neste sentido, a Instituição deve conceber sua autonomia centrada na participação de todos, inclusive dos da esfera administrativa, financeira, jurídica e pedagógica. Para ser autônoma, a Instituição deve planejar, executar, avaliar, refletir e replanejar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), de acordo com sua singularidade, com as diversidades presentes em seu contexto, com os recursos financeiros e jurídicos que possui, não estando dependente de determinações de órgãos centrais, conforme descrito na LDB:

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A autonomia da Instituição envolve quatro dimensões que estão inter-relacionadas, pois retratam direitos, deveres, compromissos e responsabilidades da Instituição como um todo.

A legitimidade de um Projeto Político-Pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer a continuidade de ações. E isso exige um esforço coletivo e comprometimento; não se resume, portanto, em um documento escrito por um grupo de pessoas. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação (VEIGA, 1998, p.15).

Nas escolas, essas dimensões passam pela direção, supervisão, coordenação, corpo docente e discente, atividades técnico-pedagógicas e administrativas, cabendo a cada uma dessas funções observar as inter-relações presentes em todas as dimensões que circundam a escola e não apenas aquelas com as quais tem maior afinidade em virtude das características inerentes a sua função na escola. Conforme descritos na LDB:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

As dimensões estão inter-relacionadas, conforme representado na ilustração 3, a seguir:

Ilustração 3 – Dimensões da Autonomia



Fonte: autora

A autonomia *pedagógica* é a identidade da Escola e está estreitamente ligada à função social que se pretende adotar perante a diversidade de estudantes e docentes que a compõem. É com a autonomia pedagógica que se determinam as diretrizes curriculares e sua organização, convênios, associações, cursos, eventos, projetos, calendário, cronogramas, diplomas, certificados, formas de avaliação, bem como o que será feito com seus resultados para a melhoria dos processos de aprendizagem. Sendo assim, abrange os seguintes aspectos: poder decisório, organização institucional da vida discente e docente; celebração de acordos e convênios de cooperação técnica ou científica; liberdade de ensino e pesquisa. Veiga (1998, p. 19) chama a atenção para o fato de que essa “autonomia pode ser relativizada quando existem interferências externas”, como, por exemplo, a do Ministério Público na implantação dos ciclos na Secretaria de Educação do Distrito Federal, mesmo tendo essa implantação o direito assegurado na LDB:

Art. 23º A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL,1996).

Autonomia *administrativa* refere-se à organização do sistema educativo da Instituição. É através da autonomia administrativa que ocorre a elaboração e gerenciamento de seus projetos, planos e programas; de suas normas de controle; a administração de seus recursos humanos e materiais; a escolha de sua estrutura administrativa (coordenações, supervisões) de acordo com seu contexto local, cultural, histórico e social; o meio pelo qual se dará a eleição de seus dirigentes e conselhos (consultivo, deliberativo, fiscalizador). Assim, a autonomia administrativa é um espaço onde o diálogo participativo e negociado deve ser presença entre todos os envolvidos. Todavia, precisa lembrar-se de que a descentralização do poder pode ser vista como uma desconcentração que “intensifica o poder central, pois representa o lançamento de tentáculos deste poder na periferia do sistema” (GADOTTI ; ROMÃO, 1997, p.136).

Capítulo 1.16 Será de responsabilidade dos diretores das respectivas unidades escolares, bem como do Supervisor e dos Coordenadores Pedagógicos Locais, o planejamento e a execução da coordenação pedagógica local, que contarão com a colaboração das demais esferas pedagógicas e administrativas de âmbito intermediário e central da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF, Portaria 29, 2013).

A autonomia *jurídica* é o poder de normatização e orientação da Instituição que visa melhorar as “condições de participação cultural, profissional e sociopolítica” (VEIGA, 1998, p. 17). A importância dessa autonomia é a observação da legislação nacional dos órgãos de normatização e o cuidado para não burocratizar seus estatutos, regimentos, resoluções, portarias.

Art. 2º A Subsecretaria de Educação Básica e a Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação, bem como as Coordenações Regionais de Ensino e respectivas unidades escolares jurisdicionadas são responsáveis, no exercício de suas competências regimentais, pela efetiva aplicação destas normas e controle de sua fiel observância (SEEDF, Portaria nº 29, 2013).

A autonomia *financeira* é a função de controle, planejamento e execução de suas receitas e despesas, respeitando a legislação nacional dos órgãos de normatização. Em outras palavras, é o que norteia a Instituição em seus gastos, compras e investimentos.

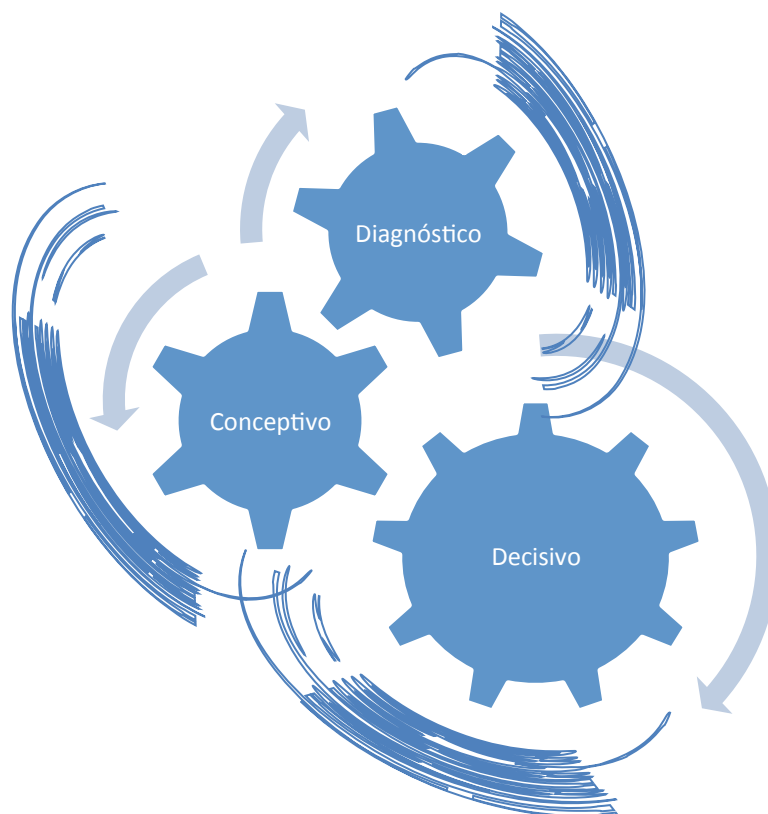
Art. 1º O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF tem por princípio a autonomia da gestão financeira das Unidades Escolares de ensino público do Distrito Federal e das Coordenações Regionais de Ensino, nos termos de seu projeto político-pedagógico e do plano de trabalho (SEEDF, Portaria nº 71, 2013).

Essa autonomia permite o efetivo funcionamento da Instituição. As quatro dimensões da autonomia são internamente dependentes umas das outras e, por isso, para que haja uma Instituição autônoma, faz-se necessária a participação de todos no Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO PARA UMA NAVEGAÇÃO AUTÔNOMA

A construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP é um instrumento indispensável para a implementação de uma navegação autônoma. O PPP é realizado em um processo dividido em três momentos interdependentes, unidos por avaliações coletivas.

Ilustração 4 – Engrenagens da Construção do PPP



Fonte: autora

Para a construção do PPP, é necessária a análise da primeira engrenagem, o *diagnóstico* da realidade local, regional, nacional em que está inserida a Instituição. Nesse processo, deve ser levada em conta sua situação financeira, administrativa, jurídica e pedagógica. Esse

diagnóstico, realizado através de pesquisa quantitativa ou qualitativa, deverá ser guiado pelos aspectos teóricos e práticos que determinaram a finalidade da formação de seu estudante, quais serão as prioridades da escola, as dificuldades e alternativas que possui para planejar e implementar seu objetivo. Portanto, o diagnóstico deverá ser pensado para o futuro, estando predisposto a passar por cima de barreiras que foram estabelecidas nas práticas pedagógicas vigentes. Sendo assim, um momento ungido pela avaliação reflexiva do coletivo ou, como disse Veiga:

O ato situacional significa, portanto, ir além da percepção imediata. É o momento de desvelar os conflitos e as contradições postas pela prática pedagógica; é apreender seu movimento interno de tal forma que se possa reconfigurá-la, fortalecida pela reflexão teórico-prática (VEIGA, 1998, p. 24).

A segunda engrenagem a ser analisada é o processo *conceptivo*, em que ocorrem as explicitações das ideologias e concepções de homem, sociedade, currículo, ensino, aprendizagem e educação que se pretende adotar diante do que foi levantado e documentado no processo de diagnóstico. Esse processo possibilitará identificar os eixos norteadores políticos e pedagógicos que precisam ser reforçados e ou priorizados para a produção e a divulgação do conhecimento de seus estudantes, para contribuírem de forma significativa na sociedade. Trabalhado assim, o segundo processo irá configurando a “matriz teórica que permitirá a participação de toda a comunidade escolar em sua concretização” (VEIGA, 1998, p. 25).

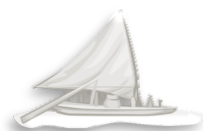
A terceira análise se dará no processo *decisivo*, no qual são tomadas decisões para se atingir os objetivos, as finalidades e as metas levantadas nas engrenagens anteriores e ungidas pelas reflexões avaliativas, realizadas nas diferentes circunstâncias. As decisões são ações práticas que poderão ser realizadas a curto, médio e longo prazos para a operacionalização do projeto. No Quadro 3, a seguir, estão algumas das principais ações:

Quadro 3 - Decisões para operacionalização do PPP

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização do trabalho pedagógico ✓ Determinação do tipo de gestão ✓ Estabelecimento de recursos financeiros e materiais para o projeto ✓ Escolha das ações prioritárias exequíveis ✓ Estabelecimento das funções de cada membro (instituição, conselho, grêmios, associações) ✓ Elaboração de critérios (calendários, horários, seleção de docentes, currículos) ✓ Estabelecimento da formação inicial e continuada dos recursos humanos ✓ Diretrizes e prioridades para avaliação e acompanhamento (estudantes, profissionais, currículo e projetos) |
|--|

Fonte: autora

Todos os envolvidos, em especial na coordenação pedagógica, deverão estar atentos, pois no decorrer desses processos e das constantes avaliações é que surgem as reais necessidades de temas que decidirão os rumos a serem tomados na formação continuada dos educadores.



CONHECENDO O MOTOR E AS VELAS

A prática da vela realizada sistematicamente conduziu para mudanças no estilo de vida dos velejadores [...], tendo em vista a redução de vícios e a melhoria no âmbito das decisões (SILVA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2011, p. 206).

Nos conceitos e nas dimensões apresentadas sobre a autonomia, ficou evidente a importância do outro e do contexto, no desenvolvimento de um sujeito autônomo. Penso que a coordenação pedagógica é o espaço/tempo no qual é possível realizar sistematicamente essas mudanças no estilo de vida dos educadores, tendo em vista que a redução de vícios e a melhoria no âmbito das decisões pedagógicas deveriam centrar-se na coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica tem como fundamento a organização do trabalho pedagógico da escola e de seus docentes. O coordenador pedagógico no contexto escolar vinha — em décadas anteriores — sendo alvo de reflexões, sua função compreendida como controlador ou inspetor da prática pedagógica. Ao longo do processo de democratização do país, passa a ser evidenciada como um espaço/tempo destinado à formação dos educadores em busca da qualidade na educação.

Assim, o papel do coordenador pedagógico baseia-se nos apontamentos dos estudos sobre a formação prática dos professores, em que a construção do conhecimento, através da reflexão e análise de problemas vivenciados pelos profissionais, resultou na revisão do trabalho da coordenação. “É ele que está na escola, ao lado do professor, e que possui todas as condições para de fato concretizar as políticas de formação permanente” (BRASIL, 2012) dos educadores, além de ser agora corresponsável pelos resultados do processo de aprendizagem. Deixa de ser apenas um fiscal das práticas docentes e executor de tarefas burocráticas e administrativas para ser o gestor do PPP e o responsável pela formação docente.

Uma rápida reflexão mostra o quanto esse profissional é assoberbado com o cotidiano da escola. Boa parte de sua rotina é dedicada a apagar os incêndios do cotidiano ou resolver os problemas de cunho administrativo que pertencem à rotina escolar. No entanto, saliento que “a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber” (NÓVOA, 1988). Nessa perspectiva, esse profissional não deve abandonar as demais atividades que integram sua função, mas deverá reconhecer e firmar a principal, como sendo a de formador e articulador do PPP, sem deixar-se engolir pelas tarefas do cotidiano escolar.

Cabe, então, ao coordenador pedagógico redesenhar suas funções para ser um parceiro do educador em sua formação e não seu professor, implicando considerar o educador sujeito

ativo que constrói e transforma seu conhecimento em torno de problemas concretos analisados e produzidos coletivamente.

Deste modo, deve configurar a escola como um espaço de inovação e aperfeiçoamento coletivo e colaborativo do processo de aprendizagem, a ser desenhado e organizado em um projeto próprio de ações que visam à formação continuada de todo o grupo.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico aparece com a função de articulador da aprendizagem no processo de autoformação, no qual deve ajudar o educador a qualificar seu trabalho adequando o conhecimento já produzido aos diversos conteúdos em diferentes espaços formativos. Para isso, deve conhecer as discussões sobre o objeto do conhecimento e sobre os processos ali envolvidos, ou seja, assumir o conhecimento didático como eixo estruturante do trabalho da coordenação pedagógica que vai além da sala de aula.

No Distrito Federal⁹, esse espaço/tempo, foi conquistado¹⁰ pelos educadores em 1996 através de reivindicações em prol de uma educação pública democrática e inclusiva, que visava à qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes e educadores. Atualmente, os professores do Distrito Federal contam com uma jornada ampliada, conforme o Anexo 1, Capítulo 1, da Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013.

Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo: a) às quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar; b) às terças-feiras e às quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada; c) às segundas-feiras e às sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar (PORTARIA nº 29, de 29 de janeiro de 2013/SEEDF).

Conforme Fernandes (2012, p.43), “infelizmente, não são todos os professores brasileiros [...] que contam com a coordenação pedagógica ampliada, como o caso do Distrito Federal”.

Essa organização conquistada no DF se torna, com diz Nóvoa (2009), uma sociedade de aprendizagem na qual o espaço está organizado por regras de vida em comum e regras para o diálogo; um local onde as pessoas não se escolhem, mas trabalham e ampliam seus saberes juntas, durante um período de suas vidas, independentemente dos interesses e de gostarem ou não das mesmas coisas.

⁹ Sobre a coordenação pedagógica, foi destacado o Distrito Federal por ter sido o lócus desta dissertação.

¹⁰ Representa o resultado de lutas reivindicatórias da categoria junto ao governo, para ser um espaço/tempo determinado dentro da escola.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A IMPORTÂNCIA DE NAVEGAR COM AUTONOMIA

A autonomia pode ser entendida por várias vertentes e ser considerada como um aspecto preponderante para a constituição da identidade da escola. Neste sentido, a escola deve tomar por base o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos sem deixar de lado os outros níveis administrativos e educacionais. A autonomia é importante porque cria a possibilidade de a escola refletir sua essência, os fundamentos do ensinar e aprender dentro de sua realidade, sua própria organização e suas relações com a comunidade escolar e a comunidade local. Veiga (2001, p.15) afirma que a “autonomia é um valor que se destaca em uma relação de interação social”; por isso, a escola deve enfatizar a responsabilidade de todos.

A coordenação se constitui como um espaço/tempo de oportunidade das interações individuais e coletivas nas quais a participação ativa de seus sujeitos contribui para o fortalecimento de ações que transitam nos aspectos pessoais, interpessoais e intrapessoais.

A coordenação pedagógica no Distrito Federal, conforme destaca Fernandes (2012, p. 44), “foi concebida para ser um importante espaço e tempo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico”, como também um espaço que possibilita o acontecimento de reuniões pedagógicas e estudos, o que reflete como sendo uma possibilidade para a promoção da autonomia dos educadores a ela pertencentes. Sob essa perspectiva, Freire esclarece que na coordenação

o educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático (FREIRE, 1998).

Neste sentido, a coordenação pedagógica local tem a responsabilidade de organizar e planejar os processos de coordenação juntamente com os professores, os coordenadores intermediários da Coordenação Regional de Ensino e as instâncias centrais da Secretaria de Educação (Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013/SEEDF).

De acordo ainda com a Portaria nº 29, as atividades dos coordenadores visam ao acompanhamento, orientação e avaliação da implantação e implementação das propostas pedagógicas das escolas em consonância com as políticas públicas, bem como o acompanhamento e apoio pedagógico aos docentes em suas atividades de planejamento e

avaliação desenvolvidas na escola. Cabe, no entanto, destacar que a coordenação local também conta com a articulação, o apoio pedagógico e administrativo das coordenações intermediárias da Gerência de Educação Básica, que ficam sob a responsabilidade da Coordenação Regional de Ensino.

Para que a coordenação exerça uma prática pedagógica dita autônoma, seria necessário que estivesse inserida em um contexto também autônomo, ou seja, uma escola também autônoma. Passos (1999, p.201) considera que “a escola apresenta-se como o espaço público por excelência, o lugar do passaporte para a cidadania para qualquer indivíduo, independentemente de raça, sexo e classe social”. Consequentemente, a coordenação pedagógica seria uma das grandes promotoras do desenvolvimento humano, em todos seus aspectos (físicos, psíquicos, cognitivos e emocionais), ao possibilitar o surgimento de vários fatores que contribuem para isso, como o complexo estabelecimento de relações e interações, a aquisição de conhecimentos, o aprender a lidar com a diversidade e as diferenças, e a promoção da autonomia dos educadores.

As políticas educacionais e as legislações atuais apresentam em seus discursos a autonomia como fundamental para a prática e a gestão pedagógica democrática. Contudo, isso não se apresenta com uma constância na prática, pois muitas propostas ou reformas estabelecidas não consideram a realidade das escolas e muito menos as demandas apresentadas pelos educadores. Com isso, o que se percebe é que a garantia da autonomia democrática passa a ser apenas um dispositivo legal, ou seja, legítimo (PASSOS, 1999).

Passos (1999) apresenta duas formas de como a autonomia acontece na escola, diferenciando-a em dois tipos: a *decretada*: que ajuda na autonomia, à medida que o poder público possibilita que ela esteja na escola, porém a mesma não poderá criá-la ou destruí-la; e a *construída*: aquela em que é possível o envolvimento de todos do contexto escolar (governo, professores, gestores, servidores, estudantes, familiares, comunidade). Esta seria a forma defendida por autores como Contreras, Fernandes, Freire, Gadotti, Hernandez, Passos, Saviani, Veiga, entre outros e por mim, pois permite e estimula discussões, reflexões e fortalece a participação de todos no processo de instituição de projetos e propostas, além de provocar mudanças e o desenvolvimento de novas práticas.

O desenvolvimento autônomo não deveria ser apenas característica da instituição escolar, mas de toda a sociedade, por meio de um processo de desalienação. Pensando na escola, seria uma parceria entre coordenadores, professores, gestores e Secretaria, a fim de promover a prática da escuta sensível e da fala crítica e consciente, visando ao estabelecimento de políticas públicas educacionais que realmente atendessem as necessidades

de cada contexto escolar (GADOTTI, 2004). Isto, de acordo com Paulo Freire (1999), poderia aproximar os sujeitos e convidá-los a refletirem sobre si e sobre as coisas do mundo. As opiniões e as diferenças poderiam ser discutidas e assim contribuiriam para a formação da consciência crítica, promotora da emancipação.

Fica evidente a importância do outro e do contexto, no desenvolvimento da autonomia do sujeito. Ser autônomo não significa trabalhar sozinho ou ser sozinho, mas saber ser você dentro do grupo, ter sua singularidade. Penso ser possível a autonomia na coordenação pedagógica coletiva, à medida que somos inseridos em um contexto, no qual as relações se estabelecem nas diversas formas e com diversos sujeitos que poderão ajudar-se mutuamente, através de trocas de experiências e vivências. Contudo, percebo que, atualmente, não só na escola, mas na sociedade em geral está presente em nossas vidas o culto da individualização e da competição.

Apesar de não vivermos sozinhos, tanto na escola como na sociedade, muitas vezes não há um sentimento coletivo. Estar presente em uma coordenação pedagógica não significa estar em grupo, haver uma perspectiva em comum de trabalho. Hargreaves (1998) ressalta a importância do trabalho coletivo pelos professores colaborando para o desenvolvimento próprio e, por consequência, do estudante. Tanto o trabalho coletivo como os estudos na coordenação pedagógica permitem ao grupo a troca de ideias, reflexões, saberes, pensamentos e rompe com a individualidade, proporcionando ainda maior autonomia ao docente, colocando-o mais próximo do outro.

Ressalte-se aqui a importância de se investir na coordenação pedagógica, como um espaço/tempo de formação dos professores que estão na escola e têm como função formar seus estudantes. Cabe salientar uma reflexão de Hargreaves (1998) acerca do trabalho coletivo quando diz que nem sempre no trabalho coletivo existe a colaboração de todos os membros do grupo e reforça afirmando que, dependendo da forma como acontece o trabalho em grupo, pode ser tão negativo como o individualismo. Conclui, apontando algumas diferenças entre colaboração, colegialidade artificial e balcanização.

Para Fiorentini (2004), a colegialidade artificial caracteriza-se por uma colaboração involuntária e não espontânea, sendo burocrática, compulsória, regulada e orientada administrativamente por objetivos predeterminados pelas instâncias do poder em um espaço e tempo também definidos. Caracteriza-se como um autoritarismo oriundo das instâncias superiores, promovendo, assim, a heteronomia, à medida que exerce a imposição na qual impera a burocracia e prende os sujeitos a determinadas questões.

Com relação à balcanização, Hargreaves (1998) descreve como subdivisões dentro do grupo, no qual há um isolamento dos que não colaboram com os outros, gerando vários comportamentos, como comodismo, complacência, conformismo, desmotivando o grupo a buscar novos caminhos administrativos e políticos em detrimento de interesses particulares.

Penso que, tanto a relação colegiada artificial como a balcanização na coordenação pedagógica não promovem a autonomia da escola e de seus educadores.

A relação baseada na colaboração, conforme Fiorentini (2004), possibilita o trabalho em conjunto e busca defender interesses discutidos pelo grupo mutuamente; contudo, a presença da liderança é marcada ao mesmo tempo que a participação de todos. Saliento que é importante reconhecer a diferença entre colaboração e cooperação; na cooperação, a relação é percebida dentro de um processo de hierarquização ou subserviência.

Apesar da diferença apresentada, e mesmo havendo a hierarquização no segundo conceito, considero que ambas promovem a autonomia, pois a participação dos sujeitos do grupo é efetiva e o fato da existência da autoridade de algum membro se caracteriza como uma questão de respeito a uma liderança que não impede a participação dos outros sujeitos no processo.

Para que haja um trabalho colaborativo e de equipe na coordenação pedagógica, é necessário ter vontade e identificação com o cargo e ser um consenso na escolha do grupo (que pode e deverá ser revezada com outros membros), pois “a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2011, p. 20). Só assim os educadores serão identificados como grupo e terão espontaneidade em participar, liderar e ser liderados de forma compartilhada, expor suas ideias, buscar a autonomia profissional, os interesses e os objetivos, mesmo que diferentes, porém compartilhados, produzindo novos conhecimentos e, por fim, dar e receber apoio e respeito (FIORENTINI, 2004).

A coordenação pedagógica constitui-se como um espaço/tempo em que a autonomia é constituída mutuamente entre os educadores desde que o contexto permita essa constituição.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A IMPORTÂNCIA PARA NAVEGAR COM AUTONOMIA

A preocupação com a formação continuada de professores não é recente, pois vem sendo estudada já há algum tempo pelos pesquisadores que se preocupam em construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino. Nas últimas décadas, a formação continuada de professores vem sendo tema das pesquisas de muitos autores, entre os quais destaco: Candau (1996), Perrenoud (2002), Falsarella (2004), Victorio Filho (2002), Nóvoa (1992,1995,1997, 2009, 2011), Carvalho (1999), Balzan (1996), Mizukami (1996), Huberman (1992). Esses pesquisadores tratam de vários pontos que devem ser objeto de reflexão, entre eles o histórico de constantes conflitos de gerações entre os educadores e estudantes; as diferenças culturais, sociais, tecnológicas na prática pedagógica; as políticas que deveriam embasar a formação e a prática docente. Destacam ainda a necessidade de atender às exigências da sociedade que sai às ruas, como aconteceu neste ano, clamando por um ensino de qualidade que implica práticas pedagógicas inovadoras que guiem seus estudantes para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, observei que as pesquisas apontam para a predominância da formação clássica continuada em que se leva em conta apenas a atualização da formação inicialmente recebida, ou seja, a reciclagem do professor. Especificamente, reciclar no sentido de “refazer o ciclo”, de voltar e refazer a formação recebida, através de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação ou atualizações por meio da participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pela própria Secretaria de Educação. Candau (1996) afirma que o lócus de reciclagem é a universidade e espaços articulados por ela que supõem avanço científico e profissional. A autora esclarece que, por meio de reflexões, tem buscado construir outra concepção de formação continuada que fuja à concepção clássica e aponta alguns consensos atuais dos profissionais da educação, como: a formação deve acontecer na própria escola; deve reconhecer o saber docente e valorizá-lo; deve ser adequada ao tempo profissional do docente; não pode ser homogênea e padronizada; deve atender as necessidades e problemas dos professores.

Estudos têm demonstrado que é a partir dos saberes adquiridos na prática diária que os professores observam, analisam, avaliam, estruturam e reestruturam seu conhecimento. Sendo assim, no dia a dia da escola o professor continua a formação iniciada nas instituições formadoras de professores. Candau (1996, p. 144) afirma que considerar a escola como “lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo

clássico e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”.

Considero que o desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias não se estabelece com a simples presença do professor na escola com práticas individuais, espontâneas, mecânicas, repetitivas e reprodutoras. É preciso que o processo formativo aconteça na escola por meio de práticas reflexivas coletivas, construídas em grupo, nas quais os problemas sejam identificados e resolvidos pelo grupo. Acredito que os docentes, socializando-se entre seus pares, identifiquem os conflitos e dificuldades enfrentados no fazer pedagógico e sejam capazes de apontar temas para estudos na coordenação pedagógica que levarão a possíveis soluções teórico-metodológicas.

Com referência ao tema recente e pouco explorado da valorização do professor, Contreras (2002) e Candau (1996) têm discutido a natureza do saber docente, ressaltando a importância do reconhecimento e da valorização desse saber no âmbito das práticas de formação continuada, em especial os saberes da experiência que são construídos histórica, social e culturalmente.

Tardif (2002, p.261) afirma que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Assim, o saber da experiência parte da atividade cotidiana do professor e do conhecimento da realidade que o cerca, sendo por ele validado ou não, mas não podendo ser ignorado, pois oriundo de vivências individuais e coletivas. Dessa forma, não se pode deixar de valorizar esses saberes, pois é por meio deles que o saber científico deve ser estruturado e construído.

O ciclo de vida profissional dos professores tem contribuído também para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação continuada desses profissionais, pois o modelo é mais abrangente e tenta romper com a visão dicotômica do modelo clássico de formação continuada na educação. Entretanto, não se deve considerar a formação continuada de professores um campo homogêneo, no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos formativos. “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2011, p. 18).

Nóvoa (2011, p.19) advoga que, na formação de educadores, devem ser realizados estudos aprofundados de casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas respaldadas pela obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e aos anseios dos estudantes. Os resultados devem prezar o compromisso social e a vontade de mudança.

Não se trata de defender a perspectiva prática ou intelectual na formação continuada de professores, mas de afirmar que as propostas teóricas só farão sentido se forem construídas

dentro da profissão, se contemplarem a necessidade dos educadores que atuam nas salas de aula, se forem apropriadas a partir da reflexão sobre o próprio trabalho, haja vista os resultados obtidos pelas avaliações escolares nacionais e suas repercussões, na mídia falada e escrita, atribuindo-se aos professores e a sua formação a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais sua ação surge controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição de suas margens de liberdade e de independência (NÓVOA, 2011, p. 64). Sabemos que, tão importante quanto a formação inicial é a continuidade dessa formação, buscando-se novos conhecimentos, novas formas de atuar para desenvolver uma prática que atenda às demandas da educação. Esse processo é o que se denomina de formação continuada, desenvolvida nas escolas ou nos órgãos ligados às Secretarias de Educação, conforme definição de Gatti (2008), ao deixar evidente que este ainda é um conceito aberto aos movimentos culturais e históricos e que a formação continuada não se limita apenas ao professor, mas abrange todos que se envolvem no contexto da educação.

Nas revisões literárias sobre a formação continuada, foi possível perceber que se trata de cursos de extensão diversificados, desde os que oferecem diplomas e ou certificados a seu final, presenciais ou a distância, pelas instâncias federal, estaduais, distritais, municipais ou particulares, fazendo com que seja muito heterogêneo quanto aos aspectos formativos, visto que não exige credenciamento algum para a oferta de cursos (GATTI, 2008).

Compreendo que a formação deva ser frequente, acontecer em todo momento dentro da própria escola, possibilitando que os professores troquem experiências de suas práticas e de seu conhecimento em espaços/tempos de reflexão em grupo. Acreditando que é possível a efetivação dessa formação, faz-se necessária vivência por parte desses educadores das situações que permeiam a rotina escolar, mudando a lógica da aprendizagem de que o educador já aprendeu e não precisa mais estudar e implicar com seu próprio processo de desenvolvimento.

Considero, então, que a formação continuada é de grande importância, tendo em vista as frequentes mudanças que afetam nossa sociedade. Perguntei-me: de que forma ela é oferecida? Quem pensa, formula esses cursos, programas ou espaços de formação? A que realidade atende? De que forma pode contribuir para a prática docente? Em que medida esses cursos influenciam o desenvolvimento da autonomia do educador? São outras questões sobre as quais também me fizeram refletir.

Em um levantamento atual em dissertações e teses sobre a formação continuada, Brzezinski (2006) constatou que houve um aumento significativo no número de produções que tratam desse assunto. Entre os anos de 1990 e 2002, foram encontradas 151 pesquisas que se referiam à formação continuada¹¹. Conforme a autora, esse crescente número se deve ao aumento no investimento de políticas educacionais e, em decorrência disso, às parcerias que foram sendo estabelecidas com as universidades e seus professores/pesquisadores para aumentar a oferta de espaços para a formação continuada.

Na última década, houve uma corrida aos cursos de formação continuada, fazendo com que inúmeros passassem a ser oferecidos pelo país. Isto reduziria a formação continuada a uma simples frequência em cursos, que nada agregariam de valor ou qualidade na educação, pois,

muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual 'mercado da formação' sempre alimentado por um sentimento de 'desatualização' dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2011, p. 65).

Esse movimento tem por base as exigências que se têm produzido em torno da educação e do trabalho do professor, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as novas condições e demandas da sociedade, os desafios colocados aos currículos e ao ensino de um modo geral, entre tantos outros aspectos que influenciam na educação e, conseqüentemente, na prática docente. “Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58).

Aqui no Brasil, como apontado por Gatti (2008), a formação continuada foi colocada em destaque, pois passou a ser um complemento da formação inicial precária, oferecida aos professores, com o intuito de aprofundar, ampliar e aperfeiçoar o conhecimento, e aprimorar e inovar a prática docente ou a possível solução para a superação do fracasso escolar (SOUZA, 2005b). Ainda segundo a Gatti (2008), os cursos de formação continuada passaram a ser oferecidos em grande quantidade, aproveitando o discurso da incompetência docente. De tudo isso, devo ressaltar que, na tentativa de acabar com a defasagem existente na formação inicial que acarretaria a má qualidade da educação e o conseqüente fracasso do estudante, a formação continuada seria o caminho seguro a se percorrer em direção ao sucesso, tanto de professores quanto de estudantes.

Contudo, Souza (2006a) deixa claro que a culpabilidade do professor, sua rotulação de

¹¹ Detalhes da pesquisa podem ser verificados ao acessar a obra completa de Brzezinski (2006).

incapaz, mal formado, descomprometido não justifica o fracasso no desempenho dos estudantes e na qualidade da educação. Poder-se-ia dizer que, quanto mais competente o professor, maior sua capacidade de lidar com as diferenças existentes em sala de aula. Essa questão da incompetência foi verificada pela autora durante a elaboração de sua tese e também em documentos da Secretaria de Educação, mostrando a importância dada ao desempenho dos professores com relação à qualidade da educação.

O foco voltou-se para o professor e para a escola, tornando o conceito de competência muito popular entre os trabalhos acadêmicos e mesmo nos meios de comunicação mais próximos ao senso comum, a partir do momento em que se deixou de culpar o estudante e sua família por seu insucesso. Era preciso achar um novo culpado e, entre todos os atores do contexto escolar, o professor foi o mais afetado (SOUZA, 2006a).

Souza (2006^a) ainda aponta que a escola não tinha base para lidar com as influências que o conceito de incompetência exercia sobre seus profissionais, com as relações erroneamente estabelecidas, com as dificuldades enfrentadas pelos professores com os estudantes ou com os colegas de profissão. A formação continuada seria um caminho para a solução dessas questões se houvesse um mediador, um interlocutor que pudesse olhar de outra maneira para as relações existentes no contexto escolar e auxiliasse os atores escolares a olhar de outra forma, também. No entanto, é preciso ressaltar que este não é o único caminho, não há soluções mágicas que deem conta dos problemas de uma hora para outra.

Nesse percurso histórico da formação continuada, a escola acabou perdendo seu principal objetivo, que seria promover o desenvolvimento desses profissionais, proporcionar espaços de discussões sobre as práticas pedagógicas, possibilitar contatos com novas teorias e conhecimentos que embasassem essas práticas, realizar trocas de experiências entre os docentes, entre outras coisas. Esses pontos me levam a pensar nas relações estabelecidas entre os professores, destes com a equipe técnica que ministra um curso de formação continuada, ou seja, dos que estão envolvidos nos espaços de reflexão e desenvolvimento do profissional.

Para compreender as políticas de formação continuada, é preciso conhecer o caminho que tem sido percorrido pelas políticas que norteiam esse campo.

Tedesco e Fanfani (2004) postulam que as políticas docentes precisam levar em consideração toda a complexidade das situações presentes no cotidiano escolar. Para eles, uma política integral deve atender as novas demandas da profissionalização docente deve considerar a formação do profissional, as condições de trabalho e de carreira às quais está submetido e os sistemas de recompensa simbólicos e materiais que são oferecidos. A efetividade desta política só será completa se esses três polos forem contemplados em

conjunto.

O simples fato de haver uma lei que regulamenta a continuidade da formação dos professores não significa que ela se efetive de maneira a atender as demandas da profissão.

Como afirma Nóvoa (2009, p.32), “é preciso repensar a formação continuada” em suas bases política, técnica, humana e econômica, com o intuito de realmente provocar mudanças nas práticas docentes. Ocorre que essas mudanças não deveriam estar à mercê do mercado, não deveriam ser partidárias e ideológicas nem continuar a reprodução e simples transmissão do conhecimento, mantendo aqueles que estão a serviço da educação na alienação, o que impossibilita que ofereçam a seus estudantes uma formação crítica e consciente. O que deveria ser uma via de mão dupla, acabou tornando-se uma única forma de caminhar, um caminhar que não leva a lugar algum, ou melhor, pode até levar, mas não promove o desenvolvimento dos sujeitos: professor e estudante.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, é preciso sempre considerar as características sociais, individuais, culturais e econômicas, ou seja, todo o complexo contexto no qual o sujeito está inserido para se compreender seu desenvolvimento, e também porque se prega que cabe ao professor levar em consideração essas características de seus estudantes. Sendo assim, ao pensar nos cursos de formação oferecidos aos professores há de se pensar também na realidade vivenciada por esses profissionais, com que tipo de material será mais fácil atingi-los, qual seu modo de funcionar cognitivamente, quais são seus desejos e aspirações e como se sentem.

Observo que, para os professores exercerem sua prática, levando em consideração a história de vida de seus estudantes e o contexto no qual se inserem, é preciso que compreendam essa forma de trabalhar, vivenciando-a. Não adianta exigir que formem cidadãos conscientes e críticos dentro da escola se o próprio professor não aprendeu a trabalhar dessa forma, se esses aspectos não fazem parte de seu contexto. É aqui que entra a questão da autonomia: como um professor que não é autônomo, que não teve uma formação para a autonomia, pode formar estudantes autônomos? Conforme Nóvoa (2011):

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2011, p.4)

O autor, de certa forma, faz essa relação quando diz que os cursos de formação deveriam promover o desenvolvimento profissional do professor, fazer com que refletissem

sobre sua prática, que atendessem as demandas vivenciadas por ele em seu cotidiano e, não simplesmente, ser um recurso para suprir as deficiências advindas dos cursos de formação inicial, principalmente tratando dos mesmos assuntos. Defende que a forma como os cursos de formação são oferecidos aos professores não promove sua autonomia, pois estão dados e concretizados e não se abre espaço para os profissionais emitirem suas opiniões, avaliarem o curso, entre outras coisas que poderiam contribuir para um processo de formação bem mais rico. Nesse caminho, as universidades acabaram por não formular cursos que realmente produzissem mudanças nos professores e em suas práticas. Continua-se a massificar o ensino oferecido, tanto aos professores quanto aos estudantes, impedindo que a autonomia seja desenvolvida e vivenciada pelos sujeitos.

Há vários estudos que dão conta dessa questão, ou seja, que refletem sobre as políticas públicas para a formação continuada.

Primeiramente, é de grande importância ressaltar que, seguindo a discussão do item anterior, as políticas educacionais não podem voltar-se somente ao professor. É preciso considerá-lo como um sujeito contextualizado, que não é o único que precisa ser afetado para que aconteçam melhorias na educação. É preciso voltar o olhar para a escola como um todo (SOUZA, 2006a).

A LDBEN nº 9.394/96, ao propor mudanças na educação, trouxe também propostas de reformulação para a formação do professor, em seu Título VI, artigos 61 a 67. No artigo 61, inciso I, é ressaltada uma questão muito importante para a formação profissional: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. O artigo 63 estabelece a obrigatoriedade das instituições de ensino superior oferecerem educação continuada aos profissionais da educação em níveis diversos, sendo uma forma de valorização do trabalho docente, estando as instituições em que desenvolvem seus trabalhos obrigadas a liberá-los e remunerá-los, para que se dediquem a essa formação (artigo 67). Isto não garante necessariamente a existência e a qualidade dessa formação.

Scheibe (2003) relata as normatizações existentes sobre a formação continuada. Ela discute a LDBEN e a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que apresentam as transformações que vêm ocorrendo no cenário da formação e da avaliação dos professores. O que interessa, nesse texto, são as reflexões críticas feitas pela autora sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. A autora alerta para o fato de que a formação do professor se tornou uma questão mercadológica, apenas cumprimento de metas. Aponta também a consequente desqualificação dos cursos, pois as instituições passaram a oferecer

formação quase que puramente técnica, visto que a carga horária foi drasticamente diminuída, sem contar que, em nome da autonomia, o Estado acabou delegando obrigações que seriam suas a outras instâncias, como as instituições superiores.

Um estudo mais recente, realizado por Gatti (2008), lista as legislações que estão na base da formação continuada. Cita a LDBEN e seus artigos 40, 67 e 87 que dizem respeito à educação continuada, como uma das ferramentas da formação profissional e da responsabilidade dos municípios em oferecer capacitação aos professores.

Scheibe (2003), também traz as mudanças que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) proporcionou ao cenário da educação continuada, dando apoio financeiro aos cursos de formação. Outra questão abordada refere-se aos certificados emitidos pelas instituições e sua validade, presente no Parecer nº. 908/98 do CNE (Conselho Nacional de Educação).

Gatti (2008), assim como Tedesco e Fanfani (2004), apresentam o impasse gerado pela dificuldade de se reconhecer a docência como uma profissão, vista como um setor do mercado de trabalho como qualquer outro. Com isso, os gestores acabam por não atentar para as normatizações existentes, e os cursos de formação continuada se vão disseminando sem qualquer critério de qualidade e de exigência.

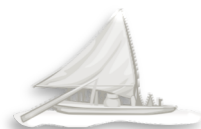
A Portaria nº 1.403, do MEC, citada por Scheibe, estabelece os programas de incentivo à formação continuada e a criação de uma rede nacional que oferece cursos, formando, assim, centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. No entanto, o aspecto mais ressaltado nessa Portaria, como também demonstrado pela autora, seria o ponto inicial para melhorar a qualidade das ações para a formação, com um exame nacional de certificação. As discussões centraram-se aqui, mas com a mudança de ministro, as discussões acabaram sendo deixadas de lado e seguiram o caminho proposto pelo novo governo (GATTI, 2008).

Segundo Gatti (2008), com essa mudança, houve um olhar mais atento para os cursos de formação oferecidos a distância e seu aumento significativo nas instituições privadas. Existem várias normatizações que buscam qualificar esse tipo de formação, mas como ainda são muito recentes, não é possível avaliar os resultados e efeitos por elas causados.

O que apreendi de tudo até agora é que não se pode destacar o professor do social, da cultura e do histórico na qual se insere, de seu contexto de trabalho. Se quisermos que os estudantes sejam formados para a autonomia, é preciso que sejam formados professores autônomos. Faz-se necessário dar voz ao professor e não simplesmente impor-lhe regras e exigir que sejam cumpridas ou determinar uma formação que não tenha significado algum para ele, que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar.

Para Gatti (2008), a legislação não nasce de um simples momento em que se resolve fazer alguma coisa, não surge de modo repentino; ao contrário, tem toda uma base histórica, é resultado de um processo que está cheio de impasses, dúvidas, obstáculos, questionamentos. É criada como forma de tentar encontrar caminhos para que essas questões de cunho social tenham base a ser seguida, saibam onde se apoiar para ir em frente.

Vê-se, então, que, assim como o professor deve ser considerado como um sujeito histórico, as legislações também precisam ser vistas e compreendidas de acordo com o momento em que foram criadas, os motivos sociais e políticos que estão por trás de sua elaboração.



NA PRÁTICA DE VELEJAR

As sensações na ação de velejar são caracterizadas pelas situações vivenciadas pelos velejadores, podendo ser assumidas com satisfação quando bem sucedida, ou por uma reação negativa, quando sinaliza ameaça e perigo nas situações de risco [...] velejar proporciona a oportunidade de lazer e, a longo prazo, leva ao compromisso, ao melhor conhecimento de si, o que pode contribuir para o desenvolvimento nos âmbitos pessoal, social e psicológico (SILVA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2011, p. 206).

Nesta pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa como um processo de construção da informação propiciou vivências bem sucedidas. Não posso, porém, negar que, algumas vezes, fui surpreendida por situações de embaraço e perigo ao velejar em águas que pareciam límpidas, mas escondiam predadores de velejadores iniciantes. Como foi observado por González Rey,

Em primeiro lugar, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais a experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. O social surge na rota única dos indivíduos constituídos em uma sociedade e uma cultura particular. A representação da ciência como atividade supraindividual, que supõe a não participação do pesquisador e o controle de sua subjetividade, ignora o caráter interativo e subjetivo de nosso objeto, o qual é condição de sua expressão comprometida na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p.28).

Sendo assim, as minhas expressões estarão aqui representadas nas categorias: Autoridade e Responsabilidade, Emancipação e Autorregulação, Organização e Participação nas Decisões.

PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Planejar é, antes de tudo, numa visão histórica, crítica e cultural transformar a realidade numa direção previamente escolhida. E organizar-se para aproximar-se de um ideal de realidade que foi construído culturalmente através de práticas que se foram constituindo com um arcabouço de técnicas que buscam a racionalização de ações que levam o estudante a desenvolver sua autonomia. Sendo assim, utilizei um roteiro (Apêndice A, B e H) previamente planejado para que a análise documental fosse realizada.

Entre os instrumentos educacionais¹² utilizados pela formação “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade – EAPE na Escola”, aos quais tive acesso durante a pesquisa, destaco a presença de alguns documentos

¹² Anexo 1: Projeto de curso, plano de curso, planos de aula e *folders* de divulgação do projeto.

que podem ser considerados: Proposta de Formação, Planos para os Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio, além dos Planos de Aulas.

A ementa é apresentada na proposta da formação com aspectos organizacionais e está explicitada nos seguintes tópicos: nome da formação; público-alvo; pré-requisitos para a pré-inscrição; modalidade; desenvolvimento da formação em rede; carga horária. Apresenta-se coerente com a natureza e especificidade da formação, pois traz em seu corpo, de forma bem detalhada, todos os itens que são necessários para que se tenha a visão resumida e ao mesmo tempo geral da formação proposta.

A formação EAPE na Escola foi pensada e coordenada pela diretoria da EAPE e gerenciada pela Gerência de Planejamento e Execução. Todavia, de acordo com a coordenadora da formação Mari, *a origem do curso foi inspirada no PROFPA¹³ em 2005, quando aconteceu uma formação obrigatória para 700 professores da Regional de Ceilândia.*

Isso pode ser percebido também pelas palavras de Pereira (2008) quando, ao relatar a participação da EAPE em 2005, aponta a escola como a responsável pela formação continuada. No entanto, apresentava fragilidade na interação entre os cursistas e os formadores.

A formação foi coordenada por Mari com o auxílio de outros três servidores da EAPE (que realizavam a articulação dos formadores dos anos iniciais, anos finais e ensino médio) e teve como público-alvo os coordenadores intermediários, coordenadores locais, professores, orientadores educacionais e demais profissionais da educação que atuam nas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os elementos constitutivos do curso apresentam os conteúdos culturalmente adquiridos, porém contextualizados e ressignificados frente à realidade da implantação dos ciclos e da semestralidade na rede pública de ensino do DF, visando ao processo de consolidação do currículo e a execução do projeto político-pedagógico proposto.

Os objetivos da formação foram divididos em geral, de aprendizagem e específicos e delineados dentro do item aspectos teórico-metodológicos. No objetivo geral, é possível perceber a presença da concepção pedagógica progressista, baseada na tendência histórico-crítica, descrita por Saviani (1986).

¹³ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi uma iniciativa do Ministério da Educação para a superação dos problemas na formação inadequada dos professores e seus formadores, e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas. Visava favorecer a socialização do conhecimento didático sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de docentes.

Os objetivos propostos oferecem uma visão sintética, fornecendo indicadores gerais da organização do processo de aprendizagem, definindo prioridades e decidindo a validade. Revelam ainda que a dimensão privilegiada é política, mas não deixam de lado a preocupação com a parte humana e técnica, ambas com menor intensidade. Como exemplo, relaciono a seguir alguns objetivos delineados na proposta:

- Promover formação continuada aos profissionais da educação, de forma descentralizada e em rede, na perspectiva da reorganização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, da garantia do direito do aluno às aprendizagens e da implementação das políticas educacionais públicas.
- Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do PPP da SEEDF.
- Trabalhar a organização do Trabalho Pedagógico - OTP a partir dos conceitos teóricos basilares do currículo da Educação Básica do DF: Currículo em Movimento/2013.

Os objetivos vêm demonstrar que a EAPE se preocupa com o trabalho dentro das escolas da SEEDF; porém, “o objetivo é visto como previsão de um produto determinado e não como um elemento que dá direção e significado ao processo de ensino” (VEIGA, 1992, p.121).

As reflexões cognitivas, atitudinais e procedimentais são enfatizadas pela Teoria Crítico-Social dos Conteúdos bem representada nos objetivos específicos, valorizando a escola como instrumento de apropriação do saber. A necessidade da contribuição dos educadores da escola para a democratização e para a difusão de conteúdos vivos, concretos e vinculados à realidade social também é descrita.

A concepção metodológica tem por objetivo privilegiar a aquisição do saber vinculado à implantação do ciclo e da semestralidade. A proposição da aula descrita prevê a constatação da prática real do educador. As técnicas de ensino pretendem que o cursista desenvolva a capacidade de processar informações e lidar com o estímulo do meio. A relação pedagógica entre os formadores da EAPE, os articuladores e os educadores cursistas enfatiza que o papel do professor é o de mediador do conhecimento, e os cursistas são participantes ativos do processo de aprendizagem.

Os recursos didático-pedagógicos são mencionados como sugestões; todavia, a variedade de indicações demonstra o cuidado e a intenção da coordenadora da formação em obter uma movimentação destes durante toda a formação.

A avaliação das aprendizagens dos cursistas também foi pensada e dividiu-se em dois procedimentos: avaliação das horas diretas e avaliação das horas indiretas.

A avaliação dos cursistas teve o "caráter formativo e processual, o que significa que as atividades foram planejadas para serem acompanhadas de modo contínuo". Em razão da importância da interação, o diálogo constituirá a base do processo (EAPE, 2013a).

A avaliação das horas diretas buscou verificar a participação efetiva nas discussões no decorrer dos encontros, a análise crítica de textos referenciais e a investigação da realidade (EAPE, 2013a). Foi possível perceber a utilização de uma avaliação oral ou em pequenos formulários, produzidos pelos coordenadores locais, ao final de cada formação na escola.

A avaliação das horas indiretas foi realizada em um formulário próprio no qual os coordenadores locais e os coordenadores intermediários fizeram o registro do desenvolvimento do trabalho, assim como através da participação nos fóruns locais (EAPE, 2013a).

A EAPE utilizou em dois momentos da avaliação institucional um formulário próprio denominado "Avaliação Processual de Curso"¹⁴, que foi preenchido pelos educadores cursistas presentes no dia de sua aplicação. Esse instrumento apresenta os objetivos adequados à proposta, mas "nem todo instrumento coleta os dados dos quais precisamos" (LUCKESI, 2005, p. 90).

Outro instrumento também utilizado pela EAPE foi a "Tabulação da avaliação processual do curso", preenchido e encaminhado pelo formador à Gerência de Pesquisa e Avaliação (GEPAV). Esse instrumento em especial apresentou um pequeno descuido gráfico na elaboração, pois traz em seu corpo frases que remetem à ideia de curso finalizado, além de mencioná-lo como sendo um instrumento da "avaliação final do curso". Sendo assim, pude inferir que os instrumentos da avaliação processual não foram elaborados para "ampliar a capacidade de observação da realidade" (LUCKESI, 2005, p.88); foram uma cópia de outro instrumento já utilizado.

Foi possível perceber que esses instrumentos incorporam à cultura democrática a avaliação coletiva sobre os rumos que a instituição deve seguir, porém...

[...] não é apenas definir o que e como avaliar, mas implica decidir por que avaliar determinados aspectos em detrimento de outros e implica decidir que medidas, que ações desenvolver a partir do conhecimento dos resultados. Eles são mais uma bússola que pode indicar que caminhos seguir, mas é o sujeito que interpreta a bússola e decide que caminho seguir (SOUZA, 2005a, p.4).

Neste sentido, sempre cabe pensar a EAPE como uma instituição que tem autonomia relativa em relação à SEEDF e, à medida que se realiza um processo de controle social sobre a EAPE na Escola, pelo conjunto de sujeitos envolvidos nesses processos profissionais e a

¹⁴ Anexo 3: Formulário de avaliação processual da formação EAPE na Escola.

comunidade, realiza-se ao mesmo tempo a avaliação da política educacional que sustenta a ação de formação continuada.

As unidades temáticas desenvolvidas eram pertinentes com o objetivo geral da formação e para cada temática foi descrito um objetivo específico. Os conteúdos programáticos foram apresentados em um quadro contendo um cronograma temático, e para cada item foi descrito um objetivo a ser alcançado. São objetivos que apresentam uma relação de coerência com a ementa e os objetivos da formação, pois têm também a prática social como um ponto de partida e de chegada, estabelecidos na concepção histórico-crítica.

A bibliografia básica não constou da proposta da formação. Coube a cada formador da EAPE buscar referências que melhor atendessem os objetivos. Conforme a coordenadora *“foi realizada uma formação anterior com os formadores da EAPE, na qual ela passou algumas sugestões de referências bibliográficas”* (Mari - coordenadora do curso - EAPE, março de 2013).

Durante as observações, percebi que alguns textos traziam concepções que se contrapunham à concepção crítica descrita na proposta e alguns exemplos de práticas que se desvinculavam do objetivo do tema e ou com informações desatualizadas e incompatíveis com a proposta da formação. Isto dificultava o diálogo entre o formador da EAPE e os educadores cursistas, fato percebido por um educador cursista.

[...] vejo que estamos caminhando na escuridão, sem objetivo, né?, você está vendo nada. E o grupo está caminhando em várias direções. E penso assim, num barquinho, todo mundo no mesmo barco, mas cada um remando para um lado, e o barco fica só girando e não vai para caminho algum, fica andando sem direção sempre em círculo, sem entender bem onde quer chegar (Félix - AF - educador).

Analisando a configuração dos conteúdos da formação, tanto na proposta como no desenvolvimento das temáticas observadas, foi possível navegar em algumas considerações.

Há uma delimitação do conteúdo da formação em torno de três núcleos básicos: ciclos/semestralidade, avaliação formativa, reorganização do trabalho pedagógico. Os ciclos/semestralidade aparecem como temática nos cinco primeiros encontros, sendo historiados, conceituados e fundamentados. É o momento da crítica mais ampla quanto à função ideológica adotada na SEEDF e veicula-se à ideia sobre sua possível transformação na prática escolar adotada nas escolas.

O educador cursista não perdeu a oportunidade de relatar isso em uma de nossas dinâmicas conversacionais em grupo...

Se alguém quer ensinar algo sobre os ciclos, deveria ter preparado uma apostila com resumos sobre suas diversas possibilidades e o histórico de sua aplicação nos estados brasileiros, elencando situações vivenciadas pelos professores e pela comunidade. Entrar na escola para gerar brigas, utilizando o poder estatal que lhe foi conferido, é um equívoco. Promover debates limitadores a uma só bibliografia nos deixou com dúvidas sobre a validade do processo (Fábio - AF, maio, 2013).

Outro núcleo se refere à avaliação formativa e traz a importância de se repensar a organização do tempo e do espaço nas escolas, e a importância dos registros. Nesse núcleo se enfatiza a proposta metodológica, a prática do educador e as relações pedagógicas, muitas vezes estudadas de maneira isolada dos temas dos outros núcleos e da realidade vivenciada nas escolas. Como relatado pela educadora cursista: *“O estudo é sempre uma contribuição, mas para que ele se incorpore à minha profissão, precisa ser presente em todos os momentos e não apenas para a promoção de uma política pública”* (Era - EM, agosto, 2013).

O terceiro núcleo volta-se para a reflexão crítica acerca das práticas realizadas nas escolas. Repercutiu muito entre os educadores e coordenadores locais e intermediários da GREB, nas formações observadas por mim, pois as temáticas tratavam de alterações nas práticas pedagógicas já desenvolvidas nas escolas e, muitas vezes, os formadores não tinham segurança no assunto, conforme se pode constatar nas expressões da educadora cursista: *“Se nem a professora da EAPE sabe explicar direito como isso acontece no ciclo, não sou eu que vou saber... parece até que ela nunca leu sobre isso...”* (Ângela – AI).

A concepção metodológica crítica adotada pela proposta de curso foi centrada na aprendizagem presencial do educador cursista, adequada aos objetivos e às temáticas adotadas, pois é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando a uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a transformação das práticas educativas da SEEDF.

A preocupação com a relação teoria e prática foi percebida na proposta da formação, porém não aconteceu nas aulas ministradas pelos formadores da EAPE, conforme o desabafo: *“ideia boa, porém mal executada”* (Fernanda - AF, articuladora da GREB).

Já nos cursos ministrados nos Anos Iniciais, é possível perceber que houve a relação entre teoria e prática.

A EAPE na Escola permitiu amplo debate entre os profissionais, onde descreveram suas angústias, inseguranças, e dúvidas a respeito da organização escolar em ciclos. O curso proporcionou também reflexões, interações, desabafos, troca de experiências, tanto em relação à avaliação da aprendizagem como também na organização do trabalho pedagógico (Ana - AI - educadora).

A articuladora da GREB também menciona sobre essa diferença entre os Anos Iniciais e os Anos Finais...

Percebo uma distanciazinha entre os anos iniciais e finais, na questão do ciclo. O comprometimento, também, não posso falar muito... Não sei, os professores dos anos finais parecem não acreditar no nosso sucesso. Então, a gente vê, assim, alguns com muita responsabilidade, outros, achando a coisa muito, assim... vai do jeito que dá (Fernanda - AF- articuladora da GREB)

A EAPE explicita em sua proposta de curso uma formação continuada, como afirma Nóvoa (2011, p.21)

[...] reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Por meio da contextualização do momento histórico vivido pelos educadores da SEEDF, o projeto de formação EAPE na Escola propicia o diálogo com o cotidiano do professor através de conteúdos atuais, como o ciclo e a semestralidade, e outros temas que fazem parte do Currículo em Movimento adotado pela rede pública de ensino do DF.

Realizada a análise na proposta, percebo que seu direcionamento inicial tinha como objetivo que as discussões em torno de temas geradores fossem realizadas em conjunto com as realidades vivenciadas na escola. Possibilitava que os caminhos epistemológicos fossem traçados no decorrer da formação, pois a direção seria determinada pelo enfoque dado pelo formador, baseado nas experiências e reflexões em cada sala de aula. Para tanto, seria preciso que fundamentasse sua aula com variados conceitos e elaborasse um estudo prévio do tema, pois “[...] a política de formação da EAPE apresenta o projeto EAPE na Escola com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares” (EAPE, 2013b).

O planejamento educacional deve atender as funções ligadas às atividades de aprendizagem que promovam a autonomia do estudante. Conforme Libâneo (1994), ter a intencionalidade educativa envolvendo valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores.

Entre as características apontadas pelo autor, a formação propôs realizar uma análise diagnóstica do ambiente em cada encontro, pois, conforme o item “estrutura organizacional” de sua proposta (EAPE, 2013b), a cada encontro o tema seria contextualizado logo no primeiro momento; haveria no segundo momento um movimento de reflexão voltado para a realidade, para só então haver um aprofundamento teórico e conceitual, que culminaria com uma proposta do próprio grupo de intervenção na realidade daquele grupo específico.

O projeto EAPE na Escola foi elaborado conforme descrito em sua proposta (EAPE, 2013b) para consolidar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foi estruturado para atender uma meta audaciosa de formar simultaneamente todos os professores atuantes nas instituições de ensino que ofertam a Educação Básica, na rede pública do Distrito Federal (DF). Demonstra possibilidades reais de execução, define atividades a serem desenvolvidas.

Considero que planejar é uma tarefa eloquente, necessária e, ao mesmo tempo, contraditória, ou seja, ao mesmo tempo em que deve levar em consideração as possibilidades reais, requer uma imaginação futura de possibilidades. Planejar é estar ao mesmo tempo relacionando o passado, o presente e o futuro. É pensar que o impossível pode tornar-se possível e isto exige autonomia.

Percebi durante minha navegação no projeto EAPE na Escola que o planejamento por muitas vezes se constituiu para alguns formadores como um norte. Entretanto, em outros tantos transformou-se em um nó que não conseguia ser desatado. Apenas deveria ser utilizado, pois fora dado por alguém mais fundamentado teórica e ideologicamente.

Entendo que a proposta pedagógica da formação “Currículo em Movimento: organização do trabalho pedagógico - EAPE na Escola”¹⁵ partiu de uma caracterização social, econômica, política, cultural da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Traz explícita em seu corpo a concepção pedagógica como sendo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, diretrizes metodológicas apontadas pela SEEDF, objetivos educacionais e avaliativos em consonância com a estrutura curricular do Projeto Político Carlos Motta e segue o regimento administrativo da SEEDF com relação aos tempos destinados à formação descrita na Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013.

Libâneo (1994, p.230) afirma que o Plano Pedagógico “[...] pode ser elaborado por um ou mais membros do corpo docente e, em seguida, discutido”. O documento final deve ser produto do trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática dos professores. Com efeito, o plano deve expressar os propósitos dos educadores. E esse intuito a EAPE obteve, como se pode constatar no trecho abaixo:

O coordenador local trabalhará na escola com os professores (as) na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação. [...] Assim, a formação envolverá a atuação de corresponsabilização [...] a partir da realidade da escola [...] colaborar para uma reflexão profunda acerca da reorganização do trabalho pedagógico (EAPE, 2013a).

¹⁵ Anexo 1: Projeto de curso, plano de curso, planos de aula e *folders* de divulgação do projeto.

O Plano de Curso ou Ensino adotado pelos formadores deveria ter mais a função de delimitação de conteúdos, pois não havia intenção de organização de unidades didáticas para um ano ou semestre e não continha os componentes¹⁶: justificativa da disciplina; objetivos específicos; desenvolvimento metodológico. No entanto, alguns desses componentes foram apresentados pela EAPE no primeiro encontro da formação, em um *folder*¹⁵ contendo os componentes descritos por Libâneo (1994).

No início da formação, intensificaram-se as manifestações dos professores na rede social. Argumentavam que, ao frequentarem o curso, estariam dando à Secretaria a averbação de que estavam de acordo com a proposta de organização escolar em ciclos e semestralidade.

O que mais nos desagrada é percebermos que estamos sendo meros coadjuvantes dentro deste processo. De que estamos participando de uma discussão na qual já sabemos que o outro lado é quem pensa (ou tem certeza) que está com a razão. As discussões que estão acontecendo nas escolas são apenas para tentar justificar que houve amplamente um debate sobre esta questão. Porém, entre debater um tema e defendê-lo há uma diferença muito grande. Abrir espaço para um debate com os professores no qual as opiniões deles não terão importância é algo vazio, desrespeitoso e não contribui para nada (Manifesto, 2013).

Em sua versão estratégica projetada para o futuro, o projeto EAPE na Escola visa ao equilíbrio interno e externo da gestão democrática na comunidade acadêmica no qual está inserido. Isto suscitou um processo ou não de construção da autonomia “*dos educadores cursistas, dos articuladores e dos formadores*” (LIBÂNEO, 1994, p.232, grifo da autora).

Como se pode perceber, provocou um desequilíbrio interno na gestão democrática da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, gerando, até por falta de autonomia da classe de professores, uma ação do Ministério Público de impugnação da Política Pública de implantação do ciclo e da semestralidade que, mais tarde, foi revertida, após um movimento de Conferência Pública Regionalizada¹⁷, promovido pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), em cada uma das quatorze regionais. Isto resultou a publicação da Portaria 285.

¹⁶ 1- **Justificativa da Disciplina**- são descritos os conteúdos básicos da disciplina, as formas metodológicas e os princípios didáticos a serem utilizados; 2- **Delimitação dos Conteúdos** – as unidades didáticas são conjuntos de temas inter-relacionados, com um tema central que será trabalhado no período; 3 – **Objetivos** – Descreve as atitudes, convicções (formativos), habilidades e conhecimentos (informativos) a serem assimilados ao final dos conteúdos; 4- **Desenvolvimento metodológico** – Atividades que os estudantes e professores desenvolverão nas aulas – Introdução (perguntas e respostas) ; Desenvolvimento (fase de assimilação; aplicação de atividades com sentido de reforço) (LIBÂNEO, 1994, p. 232-233).

¹⁷ Anexo 4: Notícias da Conferência Pública Regionalizada.

Art. 2º Autorizar a organização dos ciclos para a aprendizagem em: Primeiro Ciclo: Educação Infantil, Creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco, Bloco Inicial de Alfabetização e o 2º Bloco, 4º e 5º anos (Portaria nº 285, 5 de dezembro de 2013).

O Plano de Aula analisado trazia detalhado em seu corpo a temática descrita no Plano de Curso e no *folder*, assim como a previsão do tempo em minutos para o desenvolvimento do conteúdo, ministrado no módulo, ou seja, conforme Veiga (2008, p.295)., “um processo de previsão e organização da ação intencional, a fim de evitar a rotina e improvisação” Um aspecto que chamou minha atenção no Plano de Aula analisado foi um quadro contendo uma dica sobre como o professor deveria realizar a intervenção:

Quadro 4: Instrução de intervenção no Plano de Aula

<p style="text-align: center;">FIQUE LIGADO!</p> <p>Neste momento, é importante destacar a diferença entre o trabalho interdisciplinar e o multidisciplinar, enfatizando o caráter formativo.</p>
--

Fonte: Plano de aula, EAPE, 2013b

Além da dica, consta também proposta de atividade, de recurso metodológico e didático, e como deve ser realizada a avaliação. Observei que todas as aulas tinham um plano detalhado, seguindo a estrutura organizacional mencionada na proposta “Currículo em Movimento”, que evitava a rotina e a improvisação. Não estava como previsão, mas como uma cartilha a ser obrigatoriamente seguida. Sendo assim,

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de homem, de sociedade, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. É, ainda, na sala de aula que o professor cria e recria sua própria didática: toma decisões quanto à concepção ou preparação, à execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino. Ele vai mais além, pois o domínio da didática se estende a outras questões que extrapolam seu campo, mas que, de certa forma, afetam diretamente (VEIGA, 1992, p. 117).

Nessa perspectiva, as aulas da formação foram divididas em encontros: doze encontros com coordenadores intermediários e locais dos Anos Iniciais e do Ensino Médio nas CREs; dezessete encontros com coordenadores intermediários dos Anos Finais na EAPE; treze encontros com coordenadores locais dos Anos Finais na CRE; treze encontros com professores nas coordenações coletivas locais em toda a Educação Básica; duas palestras e uma conferência.

Observo que o projeto EAPE na Escola realizou um planejamento educacional com um caráter processual e contínuo de análise e conhecimento da realidade do ambiente acadêmico, pois,

[...] apresenta-se com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola. O curso que abre os trabalhos deste projeto intitula-se 'Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade', tendo por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens (EAPE, 2013b, grifo da autora).

O planejamento educacional da formação também apresentava as características apontadas por Libâneo (1994), apesar de não atender a todas as funções descritas pelo autor, como conteúdos compatíveis com as exigências sociais e métodos coerentes com as práticas docentes, conforme exposto pelos articuladores da GREB, coordenadores intermediários da Gerência de Educação Básica GREB, ao completarem a frase:

EAPE na Escola...

... *precisa ser revista* (Alan - AI, set., 2013).

... *poderia ter sido melhor* (Fábio - AF, set., 2013).

... *ideia boa, porém mal executada* (Fernanda - AF, set., 2013).

... *é um meio de facilitar o processo de formação continuada* (Emília - EM, set., 2013).

Parece que os articuladores da GREB entendem que o planejamento foi uma barreira para a construção de um trabalho autônomo, pelas frases completadas a seguir:

Um dia de curso...

... *repasse de informações* (Alan - AI, set., 2013).

... *sem dinamicidade* (Fernanda - AF, set., 2013).

... *é insuficiente para formar* (Emília - EM, set., 2013).

A avaliação, uma das funções fundamentais no planejamento, também aparece nos documentos por mim analisados. Durante todo o curso observado, em todos os encontros, houve avaliação das formações por meio de variados instrumentos. No final, foi realizado em cada regional, com cada etapa e modalidade, um dia de formação na escola, voltado para a apresentação e avaliação de todo o percurso realizado na regional. Além disso, também foi realizado um evento na sede da EAPE com a presença de um representante de todas as regionais para a autoavaliação da formação e sua repercussão nos processos administrativos, jurídicos e pedagógicos que estavam em desdobramento dentro da Secretaria de Educação, como: conclusão da matriz curricular do Distrito Federal para todas as etapas e modalidades, construída com a participação de todos os educadores da rede; aprovação da proposta de organização escolar do Ensino Médio em semestralidade, por adesão voluntária das escolas,

respaldada por ata, nos padrões da política de gestão democrática; aprovação do projeto de ampliação do ciclo para os Anos Iniciais e Finais, também por adesão e critérios estabelecidos na política de gestão democrática adotada na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Todavia, a EAPE deixou passar um pequeno detalhe, porém muito importante: não divulgou para os professores até o momento final da redação desta dissertação os resultados da avaliação final¹⁸ realizada pelos profissionais participantes.

As análises documentais apontam que a formação teve como objetivo “possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos de aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico” (EAPE, 2013a) o que a tornou capaz de favorecer aprendizagens e reflexões acerca de decisões políticas e pedagógicas que eram apontadas como problemas e ou impasses no contexto histórico-sócio-cultural em que se encontrava a Secretaria de Educação do Distrito Federal, no ano de 2013.

Os estudos documentais também demonstraram que o Plano de Curso, assim como os Planos de Aula traziam uma previsão e uma organização intencional que limitavam a rotina e evitavam a improvisação, o que pode ter sido interpretado por alguns formadores e articuladores como uma rota a ser seguida sem alterações, mesmo que houvesse barreiras ou tempestades durante a navegação.

Há de se ressaltar, porém, que o planejamento é também um processo integrador entre o ambiente formador e o contexto social que se fundamenta nos princípios da participação. Portanto, como menciona Veiga (1998)., é preciso ficar claro que os limites e as possibilidades do projeto passam obviamente por questões do contexto externo, conjuntural e de natureza organizativa interna da Instituição.

Sendo assim, diante da análise documental, respondo à primeira e à segunda questões: Como a EAPE orienta seus formadores para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, a autonomia dos educadores? Como acontece a autonomia em sala de aula?

A perspectiva emancipatória para a melhoria da qualidade no ensino, os projetos de cunho educacional tornam-se importantes para a organização do trabalho pedagógico, além de integrar-se e articular-se com os processos de construção do conhecimento, visando assumir a tarefa de reflexão sobre a intencionalidade educativa que promova o desenvolvimento da construção da autonomia pelos sujeitos que aprendem, dentro do contexto educacional.

¹⁸ Anexo 3: Formulário de Avaliação processual da formação EAPE na Escola.

Como observado anteriormente, a EAPE realizou um planejamento visando à autonomia dos sujeitos, porém, cabe aqui ressaltar, algumas especificidades da organização que deveriam ter sido lembradas durante a formação: a escola é permeada por relações e sujeitos singulares, que ativamente participam dos processos que nela se desenvolvem, constituindo-a como organização escolar, ao mesmo tempo em que se constituem. Esses sujeitos são os atores institucionais: estudantes, professores, coordenadores, gestão, equipe de apoio e sistema de ensino.

Entendo a escola como um microcosmo da sociedade, pois nela se encontram todos os tipos de manifestações. Acredito que olhar para o modo como ela se organiza e como seus atores participam dessa organização e das decisões me ajudou a compreender o lugar da autonomia em sua constituição.

Assim, a reflexão a seguir sobre a organização e participação escolar propõe a existência de um encadeamento dos fatos, da maneira como as coisas se apresentaram durante toda a formação do projeto EAPE na Escola e que tornou cada escola um espaço singular. Esse encadeamento, no entanto, mesmo que passe a ideia de elementos separados, estes estão imbricados, se misturam, não há como definir onde começa um e termina o outro. É a ideia de complexo, tal como define Morin (2001), “está tecido junto”.

Antes de realizar a análise da organização, é preciso lembrar quem são as velas que se encaixam no barco da autonomia. A escola conta com um espaço/tempo destinado à coordenação pedagógica, que é dividido por etapas de ensino, e tem coordenadores pedagógicos locais imbuídos da responsabilidade de realizar todo o planejamento e a gestão pedagógica desses espaços/tempos. Respondem a um núcleo, que é dirigido por um coordenador intermediário, que se vincula a uma Gerência Regional de Educação Básica que, por sua vez, responde a uma Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Todas as ações administrativas e pedagógicas a serem realizadas ou outras determinações que vierem da Secretaria da Educação, seguem esse trâmite.

Na fala da articuladora local, Era, essa relação reflete bem o modo de funcionamento da Secretaria.

Então, tem essas ramificações que a gente precisa, às vezes, consultar, sim. Tem coisas que, assim, nem seriam tão difíceis de tratar na escola. Tudo, mas a gente não tem essa autonomia, não! E o professor passa pelo mesmo processo, e para eles ainda tem a gente, né? a coordenação. Então, ele está aqui para ainda passar algumas coisas. E tem coisa que, assim, até daria para ser feito, só que a gente, enquanto coordenador local, não dá para fazer. Porque, às vezes isso pode ter outras consequências que a gente não espera. [...] É aí que eu falo para você, que tem coisas acontecendo que refletem dentro da escola, mas é o Sistema de Ensino maior que está determinando isso por conta de aspectos políticos mesmo, né? (Era - EM - articuladora, maio, 2013).

Parece que Era entende o Sistema de Ensino como barreira a um trabalho mais autônomo, o que fica evidente na fala a seguir:

Acredito que a escola possa ser autônoma, porém soberana, não, pois é necessário haver um direcionamento e leis que regem a educação nacional. Acho que se fala muito em descentralização de poder, de recursos, mas não se pode comprar bens para a escola que não constam em lista previamente enviada pela Secretaria de Educação. Assim sendo, podemos elaborar uma lista de prioridades, porém há determinadas coisas que não podemos comprar, como, por exemplo: computadores. A autonomia da escola está no direito de elaborar seu PPP e nas ações que nortearão o trabalho ao longo do ano, evidentemente de acordo com a legislação e as diretrizes ditadas pela Secretaria. Creio que, no passado, era bem mais difícil e que essa autonomia..., é resultado de muita luta, mas vai avançar muito ainda (Era - EM - articuladora, maio, 2013).

Era é uma profissional com excelente formação, tem grande desenvoltura para se comunicar, está à frente das relações na escola onde atua. E foi com ela que conversei sobre a importância da coordenação pedagógica, pois entende a necessidade da formação continuada nesse espaço e identifica a primordialidade de se fazer algo. No entanto, em sua fala acima, há certo truncamento de expressão, revelado por um excesso de interjeições e cortes que desvelam seu ato de refletir no momento da fala. E sua fala é sobre autonomia. Parece que Era está confrontando o discurso veiculado pelo Sistema de Ensino a que pertence: “*Acredito que a escola possa ser autônoma, com sua prática efetiva*”. Era fala de como a escola acaba ficando amarrada às políticas educacionais, pois a maneira como as coisas se organizam acabam por impedir algumas práticas, sejam elas da equipe gestora ou dos professores.

Penso que a organização institucional é de extrema importância, assim como a organização da própria EAPE ou de qualquer outro contexto, visto que, a depender da forma como se organiza, se torna possível ou não o desenvolvimento de práticas efetivas. Ser autônomo não significa não ter normas a serem seguidas ou organização, mas ter consciência crítica daquilo que se está fazendo e do por que se faz. Contudo, não é o que percebo nas falas de Era.

A maneira como as coisas estão organizadas acaba impedindo que a escola exerça sua autonomia, visto que quase toda e qualquer nova prática ou decisão a ser tomada tem que passar pela aprovação das instâncias superiores. Acredito que, talvez, nem seja o fato da obrigatoriedade dessa autorização, mas a forma como é feita, sem que haja discussões, reflexões sobre o porquê dessa organização. Como ela diz, “*algumas coisas poderiam ser facilmente resolvidas dentro da escola.*” O problema desse formato de gestão é que a não participação efetiva dos atores nas decisões dificulta que tomem para si a responsabilidade nas ações, conforme Souza (2008):

A participação na escola, para ser efetiva, teria de ser mobilizada pela adesão com sentimentos, com pensamentos, enfim, como uma participação responsável no sentido de que se compreende sua importância e seu significado no universo cultural da organização escolar. É também responsável porque se dá em consonância com os princípios, valores e crenças dos atores que participam das ações desencadeadas na escola (SOUZA, 2008p. 176).

Como querer uma escola autônoma e democrática se o modo como está organizada não promove a autonomia de seus atores singulares e, em decorrência, do coletivo?

Durante a pesquisa, diversas falas e fatores apontavam para a gestão escolar como um dos maiores problemas a ser enfrentado, pois os que detêm o poder impedem que outros façam parte do movimento escolar, resultando em uma gestão autoritária.

Na fala de Era, observei essa questão permeando sua prática. Então, me pergunto como consegue sobreviver à contradição entre o discurso que prega a autonomia, a democracia e as práticas autoritárias na gestão? E me surpreendo mais uma vez com sua resposta:

É claro o aumento da autonomia que as escolas vêm conquistando nos últimos tempos e essa autonomia deve ser desenvolvida, exercitada. E sendo um ambiente coletivo, a escola em sua gestão democrática deve perceber a autonomia como um processo de decisões coletivas que está expresso na participação de toda a comunidade escolar desde a construção do PPP até a escolha do gestor e conselho escolar... claro que eleitos pela comunidade escolar (Era - EM - articuladora, maio, 2013).

Essas práticas se sustentam e se escondem na burocracia que impede a participação de todos, seja na organização ou nas tomadas de decisão. Estes são alguns dos fatores que impedem o desenvolvimento da autonomia do professor, que poderia denominar como externos ao planejamento da formação.

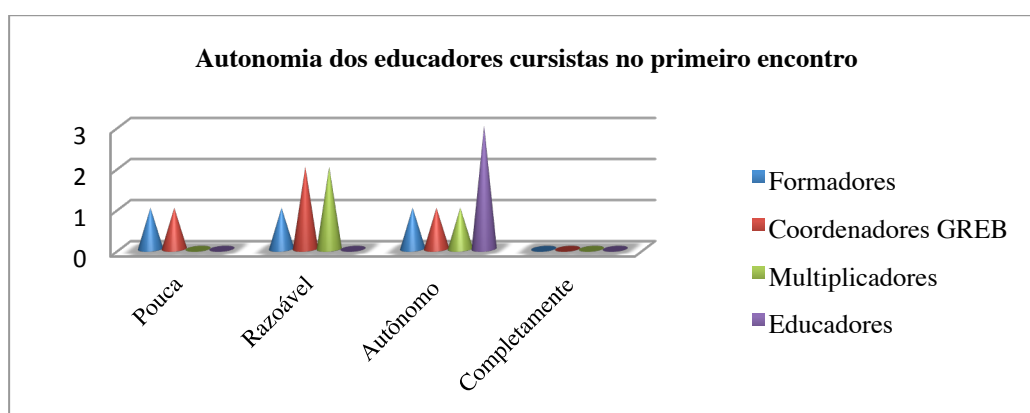
Ocorre que seria viável pensar no desenvolvimento da autonomia do educador partindo do próprio. Tomemos a fala da coordenadora local de Anos Iniciais, para refletirmos sobre essa questão.

Quando a gente vai para a função de Coordenadora, você não tem como planejar seu trabalho, né? O professor, não! A gente vai para sala de aula com uma aula pronta ou uma continuidade ou um assunto novo... Então, você consegue se planejar e meio que prevê o que você vai fazer. A gente, como coordenadora, não tem isso! Porque, assim, o que eu falo, a gente vive um dia e um momento de cada vez. Você precisa estar pronto para aquilo que a sede (SEEDF) quer, precisa de você! [...] É uma coisa assim, um pouco, vamos dizer, assim, desorganizada, entre aspas. Uma coisa... Você não tem controle do que você vai fazer agora. A gente até tenta! (Fátima - AI - articuladora, agosto, 2013).

Reconheço que não há organização no trabalho da coordenadora, que atua como um bombeiro, apagando as maiores labaredas primeiro.

Planejar a ação é uma prática autônoma, pois coloca o sujeito para pensar, para refletir sobre suas ações e lhe possibilita ser autor delas. Isso implica conhecer-se e conhecer o contexto no qual está inserido, ser crítico com relação a suas atitudes e ter responsabilidade, principalmente por sempre haver um outro nas relações. No entanto, observo que os formadores, os articuladores da GREB e os articuladores locais, nos primeiros encontros, estavam ainda indecisos quanto à autonomia dos professores e os consideravam com uma autonomia variável. No entanto, ao analisar a resposta dos educadores cursistas, percebo que eles se consideram autônomos, conforme se observa a seguir:

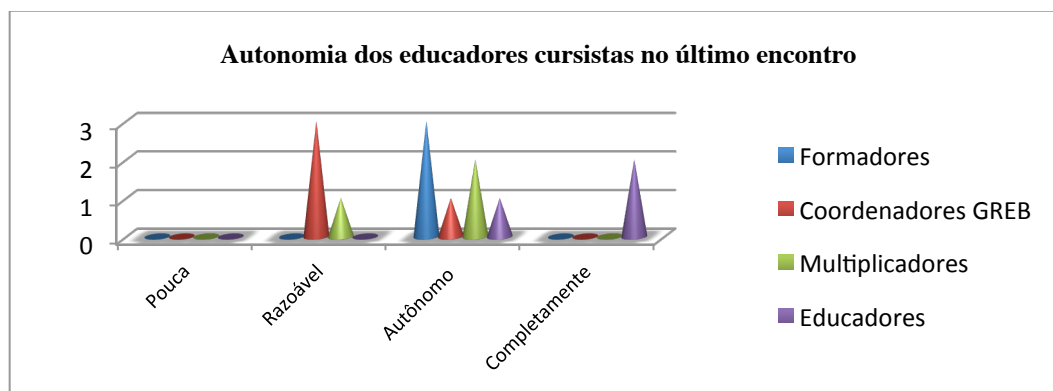
Gráfico 3: Autonomia dos educadores cursistas no primeiro encontro



Fonte: Realizado com as informações coletadas

Entretanto, ao considerar a autonomia dos educadores cursistas no último encontro, observo que os formadores foram capazes de se posicionar, considerando que eles desenvolveram uma certa autonomia. Os articuladores da GREB atribuíram aos educadores cursistas certa autonomia, mas não perceberam grande diferença no decorrer da formação. Os educadores cursistas que já se consideravam autônomos mantiveram seu posicionamento e um deles ainda afirmou que se sentia completamente autônomo no último encontro, conforme se observa a seguir:

Gráfico 4: Autonomia dos educadores cursistas no último encontro



Fonte: Realizado com as informações coletadas

Contudo, o que percebo é a heteronomia imperando, ações que são totalmente dependentes, que não são próprias do sujeito. Nas falas que acompanham esses educadores cursistas, constato que ainda não conseguiram a autorregulação, suas ações dependem totalmente de outras instâncias, de regras que não são suas, que não foram formuladas por eles nem por eles sugeridas e quase sempre não fazem sentido para eles. Esse modo de agir também não contribui para que os coordenadores se autorregulem, pois estar à disposição a qualquer momento para qualquer coisa promove o desenvolvimento da heteronomia, visto que educar depende da GREB/CRE para conseguir resolver os problemas, embora a Secretaria declare que a escola tem abertura para planejar suas ações. Não é bem assim, de acordo com a educadora:

[...] eu penso que muitas coisas são injustas porque ninguém que pensa nos cursos está no chão da escola para ver o que realmente acontece no cotidiano da escola,... Ninguém veio aqui para perguntar o que nós achávamos... só vem aqui no meio em que vivemos, para falar coisas de que não tem conhecimento,... a proposta até pode ser boa mas gostaríamos de ter podido contribuir...afinal, a teoria caminha com a prática (Ana - AI - educadora cursista).

Esta é uma das questões cruciais, para se compreender a autonomia e sua constituição no espaço/tempo da coordenação pedagógica. A autonomia é constituída nas interações com ações partilhadas pelos atores e não pelo discurso. Assim, embora os educadores cursistas percebam que todos, ao responderem à pergunta sobre a mensuração da autonomia no início e no último encontro da formação considerem que a desenvolveram no decorrer da formação, ainda se percebe nas falas anteriormente apresentadas que as relações são pautadas por uma burocracia que não favorece essa autonomia. Contudo, é fato que os formadores e articuladores têm muitas limitações para desenvolver uma formação mais autônoma e reflexiva, e demonstram ter consciência disso, tentando reformulações no funcionamento da formação, como na medida tomada pela articuladora.

E o interessante, também, é que eu me sinto meio que... responsável pelo sucesso desse curso. [...]. Aí, eu fico pensando: 'Meu Deus, se eu não ler alguma coisa, né...'? Eu não sei, acho que a minha consciência vai me cobrar. Porque eu acho que a gente, como ser humano, independentemente de ser professor, a gente tem uma responsabilidade, a gente precisa melhorar tudo isso daqui, entendeu? Acho que é minha convicção. Eu acho que a gente não veio a esse mundo por acaso, né? Esse mundo está aí, cheio de problemas, mas tem um monte de gente inteligente que tem que fazer alguma coisa, a gente tem que contribuir de alguma maneira. Porque se eu achar que é sempre obrigação do outro, nós vamos continuar do mesmo jeito, não é verdade? [...] A Educação precisa de gente que tenha esse compromisso é... eu acho que até moral, não é um compromisso só profissional... (Fátima - articuladora local - AF).

Fátima, pelo que se pode apreender de sua fala, compreende que a coordenação pedagógica é um espaço/tempo que está totalmente à disposição da formação continuada dos educadores, que há regras a serem cumpridas, que os profissionais da escola têm tarefas a realizar. Entende que este é um modo de regular os sujeitos e, consequentemente, permitir que eles próprios se regulem. Fátima confere seriedade e compromisso ao projeto EAPE na Escola, favorecendo o desenvolvimento da autonomia. Contudo, será que esse movimento em relação aos educadores também poderia ser feito internamente, no espaço/tempo destinado à formação continuada, dentro da coordenação pedagógica?

Há consenso entre os diferentes velejadores de que os professores não sabem utilizar os espaços/tempos que são oferecidos para refletir sobre suas práticas, planejar suas ações, trocar experiências com os colegas e realizar estudos.

[...] Toda profissão tem os apaixonados, tem os compromissos e os responsáveis e têm aqueles que não querem saber de nada, né? Vêm aqui, simplesmente, para cumprir o curso e ganhar o certificado de 120 horas, e... não querem uma sala de aula com problemas, e isso não existe (Flávia - AF – formadora EAPE).

Que há falta de compromisso, isso eu também não posso negar. A batalha diária, eu sou totalmente comprometida. Generalizam para todos, mas eu estou fora. Tento fazer o melhor que eu sei e me empenho na busca de conhecimento. Acho que tentar fazer o melhor já é caminho bom (Fátima - AF - articuladora local).

Agora, eu percebo alguns professores, eles não olham a coordenação como um local de formação continuada... São raros. Às vezes você tem dois, três que realmente diferencia, mas, a grande maioria, sabe, eles não enxergam isso daqui como um lugar onde eles têm que aprender, que eles têm deveres. Sabe, parece que é um grande shopping, né? onde eles vêm encontrar a galera, e boa. Sabe, faz aquela coisa por obrigação mesmo (Fernanda - AF - articuladora da GREB).

Eu vejo que alguns professores... apesar de que eu acho que a nossa equipe é legal, mas não tem preocupação de estar dando um auxílio mesmo, e focando no curso, né? Mas o foco é a nossa responsabilidade, nosso objetivo (Félix - AF - educador cursista).

Baseando-me nessas falas, surgem as perguntas: Será que os professores da Secretaria de Educação não compreendem que o espaço/tempo da coordenação foi conquista através de muita luta para que fosse destinado a ser um meio dos professores se unirem para reflexões, planejamento e estudos destinados à melhoria dos processos de aprendizagem? Será preciso

uma medida de natureza reguladora para que os professores levem em consideração que certas urgências surgem para lembrarmos a existência deste espaço/tempo? A necessidade de flexibilidade não daria maior oportunidade para se desenvolverem sujeitos autônomos, autorregulados? Ou seja, a organização e a regulação externa é que levariam os sujeitos a se autorregularem.

Para que houvesse essa prática no curso, seria necessário que os sujeitos estabelecessem relações fortes entre si, que estivessem unidos, conforme defendem os autores pesquisados (FREIRE, 1996; CONTRERAS, 2002; GADOTTI, 2004; MADUREIRA, 2007), pois ser autônomo não significa ser sozinho, agir com individualismo, mas manter sua singularidade dentro de um grupo, sabendo aceitar as diferenças existentes e aprendendo com elas.

Contudo, não é isso que encontramos nas escolas. Os velejadores concordam com esse aspecto ao falarem da falta de um trabalho em grupo, de companheirismo, da necessidade de poder refletir e discutir juntos sobre as situações que ocorrem na escola:

Eu me sinto assim, eu sou meio que a ligação dos professores com o diretor. Então, eu fico no movimento deles, dos alunos e levo as questões para ele. A gente pensa, conversa, discute, né? algumas coisas, depois eu retorno. Então, às vezes eu vejo assim: situações que podem ser tratadas direto... Às vezes um assunto de uma professora... Olha, assim, eu não resolvo nada sozinha. Como eu falo para elas: 'nós somos uma equipe, gente!' (Fátima - AF – Articuladora local).

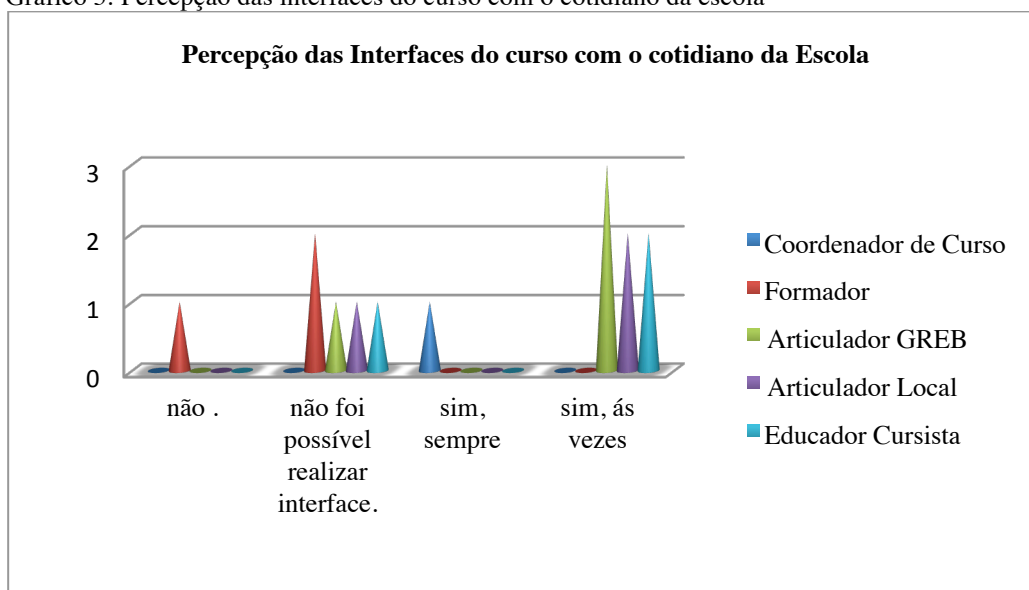
Então a gente chegou à conclusão que a gente precisa se unir. Criar força. As coisas acontecem e precisamos estar unidos, falando as mesmas coisas, e lutando juntos pelos mesmos ideais. Algumas situações que na escola acontecem sempre, então a gente precisa manter a mesma fala (Fábio - AF – articulador da GREB).

Apesar de eu ser meio fechada, eu tenho bastante trabalho... Não é que eu quero exclusividade, não. Eu passo sim para um colega, para outro. Mas é complicado! Você busca, busca, busca e os outros colhem, colhem, colhem. Então... eu acho, quando a gente senta, vamos fazer isso... Como com o Fábio, não tem problema nenhum. Ele traz coisas, eu trago (Fernanda - AF – articuladora da GREB).

Dificuldade de trabalhar com as parceiras. É uma disputa para ver qual metodologia é melhor. Eu acho que não tem uma melhor que a outra... Tem aquela questão de você fazer... Tenta fazer isso, o olhar [...]. Então tem uma disputazinha, que prejudica, sim, o trabalho em equipe. [...] Eu acho que o único trabalho é a questão da parceria. É o único entrave, a falta de o coordenador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental... (Félix - AF – Educador cursista).

Esses depoimentos revelam quão complicadas são as relações na escola. Sendo assim, acredito que também tenham ocorrido essas complicações no curso EAPE na Escola, pois, conforme se constata no gráfico a seguir, os formadores de um modo geral não perceberam interface da formação com o cotidiano da escola.

Gráfico 5: Percepção das interfaces do curso com o cotidiano da escola



Fonte: Realizado com as informações coletadas

Acredito que uma ação consciente e autônoma seria necessária para que a prática de discussão e reflexão em grupo fosse não só estimulada, mas estabelecida e exercitada, o que demanda a mediação de uma liderança que, no caso, deveria ser exercida pelos formadores da EAPE que ali atuaram, visto a ausência da interface com o cotidiano escolar. Pensar como grupo, aceitar as diferenças e com ele aprender é uma prática que promove o desenvolvimento dos sujeitos em relação. Tanto Vygotsky (1995,1998) quanto Paulo Freire (1996, 1999, 2003) deixam claro a importância do outro, do social na constituição do sujeito.

Vygotsky (1995), com seu conceito de autorregulação, ajuda-nos a compreender a importância da regulação das condutas dos sujeitos, pois somente após vivenciar e atribuir significados e sentidos às normas que os estão regulando podem criar suas próprias normas.

Pelo caminho até aqui, penso que já consigo responder minha quarta pergunta: *Os educadores, na condição de estudantes, se sentem autônomos ou heterônomos?*

Os educadores cursistas na condição de estudantes se sentem autônomos; porém, sob minha ótica são heterônomos, pois constatei a existência de práticas que impedem o desenvolvimento da autonomia e promovem a reprodução da heteronomia, fato evidenciado nas falas e nas informações coletadas nos questionários, ficando evidente a dependência dos educadores cursistas, com relação à coordenação, ao mesmo tempo em que se queixam dessa dependência e demonstram também ser dependentes das instâncias superiores. Relacionando isso à questão da organização, ressalto que organizar é a capacidade de planejar ações, ter um caminho a seguir, ser consciente do que se está fazendo. Entretanto, reconheço que ninguém é totalmente organizado, mas assim se constitui à medida que convive em espaços que o

colocam em contato com o modo de se organizar, e em experiências adquiridas nas relações estabelecidas, apropriando-se desse modo de funcionamento e configurando-o de maneira singular. Desta forma, a um só tempo os sujeitos podem construir práticas mais autônomas de formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

No entanto, quando retorno às falas dos educadores cursistas, encontro outros aspectos complexos que permearam as ações da formação na coordenação pedagógica.

AUTORIDADE E RESPONSABILIDADE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Discorrer sobre a autoridade e a responsabilidade faz-se necessário à medida que tais aspectos estão presentes e imbricados nas relações existentes, no espaço/tempo da coordenação pedagógica, e parecem ter estreita relação com a autonomia.

Em minhas observações nos encontros de formação, pude perceber que a coordenação pedagógica é um espaço/tempo privilegiado para a discussão e implantação dos planejamentos, entre os quais o curso EAPE na Escola cujo tema de destaque foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Sendo assim, esse espaço/tempo serviu para a articulação, a integração e a troca de experiências entre os educadores, bem como para a reflexão e avaliação das ações e das práticas pedagógicas que acontecem no interior da escola. Dali também surgiram as reais necessidades da formação continuada dos educadores, como mencionado pelos formadores da EAPE ao completarem a frase:

EAPE na Escola...

...foi a oportunidade de partilhar com os professores da ponta um pouquinho do que estudamos na academia. Foi um retorno gostoso com a teoria e com autores que trazem um pouquinho do olhar sobre a importância de se trabalhar com as diferenças (Alice - AI - formadora EAPE).

apresentou aos professores a oportunidade de perceber que mesmo com as dificuldades apresentadas por eles, podemos desenvolver melhores condições de ensino-aprendizagem (Flávia - AF - formadora EAPE).

foi um crescimento intelectual e prático para quem participou como aluno e para quem participou como instrutor. Sofremos e crescemos juntos, mas valeu a pena participar (Ema - EM - formadora EAPE).

foi um projeto audacioso, que partiu de um grupo pequeno de educadores com grandes sonhos, e atingiu ao mesmo tempo muitos (Mary - coordenadora do curso EAPE).

Sendo assim, a coordenação pedagógica é o espaço/tempo ocupado pela autonomia que “deve ser entendida em várias vertentes “[...] na qual a participação ativa dos sujeitos contribui para o fortalecimento de ações que percorrem um trajeto” (ARAÚJO, 2000, p.122).

No decorrer da formação, nos momentos de observação e por ocasião da aplicação dos questionários, pude confirmar como questões envolvendo esses aspectos permeiam, mesmo que subjetivamente, as situações vivenciadas pelos articuladores locais, sobretudo no que se refere à forma de desenvolver seu trabalho na escola, como observado pela articuladora:

[...] foi o início de um novo modo de olhar a coordenação pedagógica. Tenho certeza de que esses momentos serviram de inspiração para o desenrolar do nosso trabalho como coordenador pedagógico das escolas. Foi a retomada dos estudos e dos debates entre os professores (Era - EM - articuladora local).

Souza (2005b) apresenta em sua discussão aspectos que me ajudaram a compreender o desabafo da articuladora da GREB, descrito a seguir, ao falar sobre a importância em se olhar para essas questões de participação ativa, apontando a autoridade como condição para a construção da autonomia do sujeito, diretamente relacionada à responsabilidade e à imagem que o sujeito tem de si.

[...] é assim, vou dar um exemplo que serve também para nós (educadores): eu apresentei a regra para o aluno e não abri mão. Ele está fazendo tudo agora, entendeu? Fez manha, birra, fez tudo o que tinha direito, mas eu falei: não, eu não posso abrir mão! Se abrir, não resgato esse menino. Ele começa a fazer tudo de novo. Hoje ele faz tudo na minha aula, entendeu?! É questão de dar limite (Fernanda - AF- articuladora da GREB).

Segundo Freire (1996, p.107), a autoridade “vai amadurecendo todo dia, ou não”, ou seja, as transformações da sociedade influenciam as formas de autoridade, transformando, também, as práticas sociais em um movimento dialético, como exemplificado pelo educador...

Segundo ainda consta, nós mandamos dentro da sala de aula. A autonomia é do professor, tanto que, se algum diretor quiser entrar na sala de aula, precisa pedir autorização do professor. Se ele permitir, tudo bem, se ele não permitir, nem a direção pode adentrar a sala de aula. Então, eu acho assim, a gente tem, até certo ponto, essa autoridade, essa autonomia, perante os alunos dentro das quatro paredes, dentro da sala de aula. Fora disso, daí já... (Félix - AF- educador)

A autoridade, então, seria construída através do respeito mútuo, do reconhecimento do outro nas relações e no respeito à liberdade e à democracia. No entanto, ela se diferencia do autoritarismo, que se caracteriza pela imposição e pelo medo da punição, aqui exemplificado pela educadora:

A política, na escola pública, ela é tudo, né? Se você observar, infelizmente, nós não temos uma educação direcionada, porque a nossa educação é política. Chega um, passa a régua no que o outro fez. Pode ser bom, pode ser... Ele tira: 'vou fazer o meu'. Então, o ato político dele, para ser mostrado, ele não pensa na escola, na comunidade que ele vai trabalhar, no professor, não existe isso. Ele é extremamente visão para a política. E o professor embarca nessa. Às vezes por pressão da própria instituição, ele tem que embarcar. [...] Porque, na realidade, você vê, aqui é o final da política educacional, concorda? Como se fosse na base, né? E que isso, por exemplo, um dia meu diretor me disse exatamente isso: 'eles me apertam lá e eu

aperto vocês'. [...] Existe uma pressão política de cima para baixo. Ninguém quer levar a pior, concorda? E de repente vai para a gente essa pressão política: 'olha eu não quero isso, isso, isso, quero isso, isso, isso'. Interessante, né? Então, a política ela vem. E, de repente, depois do ano que vem, ano eleitoral, muda tudo de novo...
(Eva - EM - educadora).

Assim é possível dizer que, nos dias atuais, a autoridade está em crise, pois não há o respeito, o reconhecimento; o que existe é a opressão daquele que se vê como único dono do poder, o medo por parte de quem é oprimido ou a punição que poderá sofrer com o resultado de suas falas e ações (FREIRE, 1996; CONTRERAS, 2002).

Aquino (1999) reconhece dois tipos de autoridade. O primeiro seria a autoridade autoritária, aquela que se caracteriza pela presença da força e da violência nas relações, entre quem manda e quem obedece, onde a autonomia não é promovida. Com o autoritarismo, o que se promove é a heteronomia, pois deixa o sujeito totalmente dependente de quem exerce o poder, não oferecendo abertura para que participe das decisões a serem tomadas. O que impera é a imposição, a reprodução pura e simples das ordens do mandante pelo agente. Esse fato foi registrado pelos educadores cursistas nos instrumentos utilizados na pesquisa.

A EAPE, sem dúvida, tem todas as condições de ser uma importante referência na proposição e execução de políticas de formação e de pesquisa na área de educação, não somente do Distrito Federal como do país. Entretanto, este mesmo espaço, nos últimos tempos, não consegue cumprir satisfatoriamente suas funções, por causa das ingerências políticas, pela falta de espaços democráticos e canais de diálogo entre a direção e o grupo de formadores e servidores, pela falta de autonomia pedagógica e financeira, pela falta de um Projeto Político-Pedagógico que defina sua identidade, e que são fundamentais para protegê-la da instabilidade política e da transitoriedade das equipes gestoras (Ema - EM - Formadora EAPE).

Ai... trabalhar no GDF é assim: a gente trabalha de acordo com a administração, né? Cada vez que muda o governo, vem mudança, com certeza; não tem continuidade. E algo que estava dando certo, que a gente se empolgou e estava acreditando, desmorona tudo, começa tudo de novo. Isso é uma derrota para a educação, é terrível, entendeu? [...] É um fracasso, é isso que pecamos na educação pública a descontinuidade (Emília - EM – articuladora GREB).

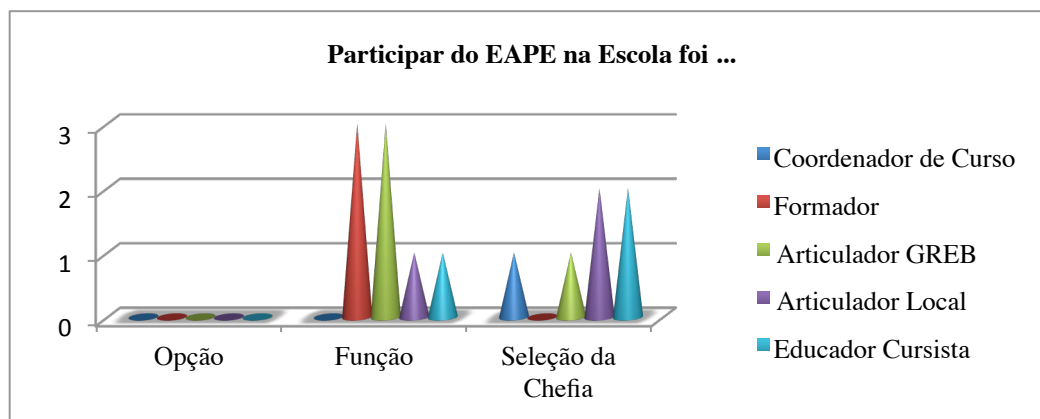
Algumas coisas na parte administrativa me incomodam muito, mas não chega a esse tipo de problema, de interferir no meu trabalho. [...] são questões de ordem administrativa que, para quem está na gestão é perfeitamente adequado. Entendeu?! É adequado. Por quê? Porque é para organizar (Era - EM – articuladora local).

Eu entendo que a regional e a Secretaria esperam que o professor atenda a tudo... É aquela coisa, todos aqui são submissos a alguém, temos vários chefes. Não é? Então, no fim a gente acaba cumprindo as ordens que vêm de cima para baixo, como sempre aconteceu. [...] Não tem democracia. Não, porque eles já são todos autoritários, é aquilo, e se você não está contente, você que procure outra coisa
(Eva - EM - educadora cursista).

Não existe a singularidade, os sujeitos não se reconhecem dentro do contexto e obedecem às ordens do mandante. Na formação observada, EAPE na Escola, pode ser melhor compreendido pela leitura subjetiva da questão colocada aos educadores, no momento de

coleta de informações. Já na leitura quantitativa das informações, são sinalizadas timidamente essas posições. Observamos:

Gráfico 6: Participar do projeto EAPE na Escola foi...



Fonte: Realizado com as informações coletadas

A leitura das informações coletadas da coordenadora chama minha atenção. Como pode uma educadora planejar e coordenar um curso, sem que seja sua opção? Conforme Contreras (2002), isto ocorre quando os docentes incorporam a instituição com toda sua cultura e encontram a forma de relacionar suas expectativas com as expectativas que a instituição tem em relação a eles.

Com relação às respostas dos formadores e dos articuladores da GREB, a maioria considerou ser sua função participar do projeto EAPE na Escola; considero, porém, que deveria ter identificado como sua opção, tomando como pressuposto a Portaria nº192, de 23 de julho de 2013, que rege a movimentação de educadores. Estar na EAPE ou na GREB foi uma opção pessoal como servidor da SEEDF. Já em relação aos articuladores locais, considero um pouco mais delicadas suas respostas, conforme narrado por Fernanda.

[...] por exemplo, elas estão no primeiro ano de secretaria, coitadas, só estão como coordenadoras locais porque não sobrou sala para elas. E ainda entraram em uma roubada. Vão dar um curso em que, nem mesmo elas acreditam (Fernanda - AF - articuladora da GREB).

Durante as observações do projeto EAPE na Escola, outros velejadores também reforçam que estar como coordenador local foi falta de opção, pois muitos ainda são recém-empossados e gostariam de estar em sala de aula, mas quando chegaram na escola, já não havia turmas e se viram obrigados a ficar na coordenação.

Com relação às respostas dos educadores, estes estão equivocados, pois todos sabem que as terças, quartas e quintas-feiras, conforme a Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013, são

dias dedicados à formação continuada na escola, em seu contraturno. Desta forma, seria sua função como servidor de 40 horas.

No entanto, por meio da leitura das justificativas dos velejadores à pergunta “Participar do EAPE na Escola foi...”, as respostas são mais condizentes com a realidade, fato que constatei no decorrer da formação. Observe:

Penso que conhecer todo o projeto e se apropriar dele deveria ser um tarefa anterior ao início da formação, pois demandou de nós muita pesquisa para atender essa demanda, apesar de ser uma função minha estudar e ministrar a formação, afinal estou como formadora na EAPE (Alice - AF- formadora EAPE).

Os formadores da EAPE, tanto no início como nos últimos dias, ficavam muito presos a normas e outros estilos prefixados (Fábio - AF - articulador GREB).

O curso de formação é de suma importância para instrumentalizar a prática educativa (Fátima - AF- articuladora local).

Nota-se que, apesar de a maioria considerar que participar da formação EAPE na Escola é uma função como formador, articulador local, articulador da GREB ou educador cursista, todos consideram que o curso teria sucesso e maior qualidade se fosse realizado por e com sujeitos que realmente estivessem interessados.

[...] nisso eu estou dentro, porque eles me pedem tanta coisa, que eu não tive na minha formação. Então, na medida do possível, vou tentando suprir estas deficiências da minha formação, até conseguir atingir o resultado positivo, entendeu? Então, é muito complicado isso aí, acho que estamos à beira de um caos (Fátima - AF - articuladora local).

O segundo tipo de autoridade descrito por Aquino (1999) é a autoridade por competência, que se vincula à autoridade representada acima, ou seja, as relações se pautam pela admiração, pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento daquele que a exerce, como destacado na narrativa do educador cursista.

No início umas orientações e umas determinações que não tinham nada a ver, apareceram. Mas logo eles se entenderam melhor acho, sei lá. A gente está numa relação bacana agora, sabe. Ele [coordenador articulador local] está conversando mais com a gente nas discussões depois da apresentação dos slides. Agora ele conversa de maneira mais tranquila, sem agressão, sem defender, e o melhor, acreditando no que estamos estudando (Félix - AF - educador cursista).

Pensando na autonomia, em sua promoção e desenvolvimento, posso dizer que sua emergência se daria no espaço da coordenação pedagógica, em que a autoridade seja exercida por quem se considera apto ou competente para tal, pois, para dar conta de tamanho desafio, o coordenador precisa ter a seu favor algumas características. Não podemos "definir um perfil exato para o coordenador, pois é possível praticar a coordenação pedagógica com estilos variados. No entanto, o cuidado com as relações interpessoais tem de ser um norte a ser perseguido. As características que definem um bom coordenador talvez sejam as mesmas que

caracterizam um bom professor" (CUNHA, 2011, p.1). Afinal, somos sujeitos oriundos de vivências históricas, sociais e culturais diversificadas. E é assim que os educadores se sentiram, como narrado por uma educadora cursista.

Eu ainda acho que eles (SEEDF) enxergam tudo muito quadradinho. Eu sei que não é fácil administrar não sei quantos mil professores, cada um com uma cabeça, com as suas características e tudo mais. Agora, o coordenador para eles tem que ser... superpolivalente. Ele tem... nossa, não sei dizer, nem mais o que... tem tanta atribuição, né? Gente, às vezes eles não são ruins, não. São pessoas boas e tudo mais, mas isso acaba interferindo no nosso trabalho e tanta atribuição mandada pela Secretaria que a gente... se chateia muito (Ana - AI - articuladora local).

Com uma adequação do plano de cargos e carreiras na Secretaria, em que a coordenação fosse composta por pessoas interessadas e qualificadas para tal cargo, seria possível o reconhecimento das singularidades, favorecendo uma relação de troca entre os sujeitos, e seguir as regras implicaria estar consciente delas e atribuir-lhes sentido.

Ao falar a respeito de autoridade, não posso limitar-me somente aos aspectos relacionados ao mandar e obedecer. Outros aspectos também envolvem uma relação em que a autoridade está presente. É preciso um olhar atento para as relações, as situações e as condutas que permeiam a vivência dos sujeitos presentes na relação de autoridade instalada. Se encontrarmos o desrespeito, a violência, a força, a opressão, podemos pressupor que o espaço é habitado por sujeitos autoritários, que não conseguem enxergar o outro da relação e, conseqüentemente, não promovem o desenvolvimento da autonomia, pois o colocam em situação de subordinação, de dependência permanente ou o ignoram e o abandonam.

No entanto, é preciso diferenciar autoridade de autoritarismo. Este último se liga à heteronomia quando impossibilita a participação dos sujeitos nos processos decisórios; quem manda não reconhece o outro como integrante desses processos, torna-o dependente, impõe a ele.

Sendo assim, minha terceira questão: o formador percebe o resultado de seu trabalho na sala de aula do curso?

Respondo, reconhecendo que ter autoridade não significa deixar de ser autônomo, mas que há uma hierarquia a ser respeitada e deve legitimar o outro em seu lugar na hierarquia. Saber qual é seu lugar na relação, reconhecer-se como participante da coordenação, participar ativa e democraticamente das decisões e ou situações nas coordenações, agindo com responsabilidade: isto se caracteriza como um agir autônomo.

Durante a pesquisa, constatei que a autonomia pedagógica, durante as aulas da formação, foi preservada à medida que foram facultados durante todo o projeto EAPE na

Escola reflexões e estudos necessários para a elaboração, reelaboração, desenvolvimento e avaliação, assim como para a gestão de atividades pedagógico-curriculares.

No entanto, percebo que a autonomia não é um valor absoluto, pois em relação a alguns aspectos a autonomia foi decretada por meio de uma norma da Secretaria de Educação. Estes aspectos foram levantados por um articulador local e por uma educadora cursista do projeto EAPE na Escola:

A meu ver, o grande problema desse curso foi como foi feito, esteve muito amarrado a um cronograma preestabelecido (Fátima - AF- articuladora local)

... uma vez ou outra tínhamos um texto para leitura, mas não eram aprofundados, e, às vezes, quando a gente vê aquele texto fala: 'Th, meu Deus do céu, um texto, para quê? Porque ele não vai, sabe, ele não vai ter continuidade, por isso tivemos tanta resistência com a EAPE na Escola' (Eva - EM- educadora cursista)

Os velejadores da formação, de um modo geral, veem-se inseridos em um contexto permeado por mandos e desmandos, por propostas que não fazem sentido, que não são discutidas, logo, não são PROPOSTAS, mas IMPOSTAS. Assim como constatou Souza (2005b), também encontrei na pesquisa a questão de como as determinações, as imposições exercidas pelos mandantes (SEEDF e departamentos que respondem a ela) sobre os agentes (educadores) muitas vezes não correspondem à realidade vivenciada no chão da escola. As propostas de metodologias, de projetos de qualquer atividade são destinadas a todos. Deu certo em um lugar, tem que dar em outro... Não são levadas em consideração as diferenças de contextos, de sujeitos, de relações estabelecidas, de demandas, de realidades regionais tão diversas.

Os velejadores sentem diretamente as influências das ordens administrativas em sua prática, como se pode perceber nas falas obtidas.

Ah, eu já acho que para eles (direção das escolas), professor bom é aquele que não falta, não tira atestado, que dá conta e que não leva problemas, que resolve os problemas administrativos e disciplinares sozinho. Eles se esquecem de que o pedagógico é o mais importante. Então, o momento da coordenação pedagógica com o curso, é mais um entrave na visão deles (Ana - AI - articuladora local).

Eu acho que a escola espera que o professor atenda aquilo... é aquela coisa, todo mundo aqui é submisso a alguém. A escola é submissa à Regional, a Regional é submissa à SUBEB, a SUBEB é submissa à Secretaria e a Secretaria é submissa ao GDF, que no final é submisso ao Partido da Presidência... Não é? Então, no final, a gente acaba pegando, cumprindo aquelas ordens que vêm de cima, como tem até hoje acontecido [...]. Não tem. Não, porque eles já são tudo autoritário, é aquilo e se você não está contente, você então que vá procurar outra coisa, ou volte para a sala de aula (Alan - AI - articulador da GREB).

O professor, na prática pedagógica, tem que aprender que ele é o responsável. O professor, geralmente, delega ao coordenador aquilo que ele não consegue resolver em sala de aula. Concorde? Não adianta nada você ter um aluno meio rebelde e você levar para a direção. A partir desse momento você... A gente vê como já

perdeu a caracterização de responsável. Então, você... Eu como professora, atualmente, nunca bati na porta da direção (Era - EM - articuladora local).

A política assim, a política que me desagrada é a estabilidade. O professor sabe que se pisar na bola ele nunca vai ser mandado embora. Ele faz as coisas erradas porque sabe que não vai ter punição. Tem que ter punição. Tem que chamar a atenção, o professor tem que... E a política é essa, passar a mão na cabeça, então... Então, o professor está aqui porque não vai ser mandado embora e faz o que quer. Acho que essa política de estabilidade tem que ser quebrada (Fábio - AF - articulador da GREB).

Porque você tem um grupo assim, e não é só nessa coordenação, quando tudo dá certo, ah, todo mundo é responsável! Quando as coisas começam a ter problemas, aí é a Secretaria que responde! Ela é que não preparou os professores! Ela é que deu esse espaço! Então, é uma posição difícil, né? É uma posição difícil! (Flávia - AF - formadora).

Percebe-se por meio dessas falas o quanto as políticas educacionais influenciam as práticas pedagógicas. A todo o momento ocorrem mudanças que nem sempre atendem às demandas apresentadas. Os professores não têm espaço para discutir o que é imposto a eles, mesmo que não concordem, como pode ser visto na fala do articulador local dos Anos Iniciais Alan, influenciando muitas vezes negativamente o trabalho desenvolvido pelo educador, como apresentado pela articuladora local do Ensino Médio em sua reflexão.

Já a fala do articulador da GREB deixa claro como os velejadores se sentem submissos a essa relação de responsabilidade. Acreditam que são totalmente esquecidos, ignorados e não participantes dos processos que se desenvolvem no contexto da escola.

Concordo com Contreras (2002) que, ao discutir proletarização e profissionalismo, aponta que os professores se sentem indignados, desrespeitados profissionalmente, pois as ordens dadas vêm com discurso de autonomia, de que poderiam decidir a melhor forma de realizar as propostas inovadoras, que prometem melhorar a qualidade da educação. Contudo, o que se presencia é a heteronomia, pois se sentem obrigados a cumprir as ordens, com determinações técnicas e burocráticas que, por muitas vezes, os impedem de observar as implicações e compromissos com determinados valores pedagógicos e sociais impostos pela docência.

O que impera, então, no espaço/tempo destinado à coordenação é o desrespeito, logo, não pode ser caracterizado como uma relação de autoridade nem como espaço para o desenvolvimento da autonomia.

Tanto os formadores como os educadores cursistas ou articuladores reconhecem que uma das causas do fracasso da educação pode ser a forma como as políticas são implementadas na rede pública de ensino. A educadora cursista Eva diz: [...] *espero que o EAPE na Escola não tenha sido mais um projeto sem sequência para a educação, como foi nos projetos anteriores*” (Eva - EM - educadora cursista).

A implantação do ciclo e da semestralidade pode ser um exemplo de como isso funciona. Já na discussão sobre a participação dos educadores, pude ver que a maneira como essa nova organização foi implementada não contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, pois os professores, os sujeitos responsáveis diretamente por fazê-las funcionar, não compreenderam, durante a formação e perante todas as reflexões realizadas no decorrer do ano, de que forma isso poderia ser feito. A presença da seriação ainda é muito forte em suas falas e indagações. Alguns educadores tocaram nessa questão, apontando que algumas coisas são realizadas somente para mostrar certa melhoria, mas na verdade não aconteceram:

O ciclo é muito complexo. O projeto EAPE na Escola nos trouxe apenas poucas leituras soltas e que não trataram diretamente desses temas, divagaram muito e aprofundaram muito pouco (Félix - AF- educador cursista).

O EAPE na Escola proporcionou em mim momentos de desconforto, mas não exigiu muita dedicação; poderia ter sido melhor e mais aprofundado. Quem sabe os próximos, se houver, serão (Eva - EM - educadora cursista).

Nessa forma de relação em que encontramos o autoritarismo e a heteronomia, mandante e agente acabam desacreditados, como consequência dos resultados negativos apresentados de não compreender o que se faz, de não acreditar realmente que aquela nova proposta poderá dar certo. Souza (2005b) resume bem isso:

[...] o discurso é o da autonomia, mas as ações são de controle e imposição, e o sentimento que permanece como base na relação é o da desconfiança – do mandante em relação aos agentes e dos agentes em relação ao mandante. E interações que têm em sua base a desconfiança não favorecem a construção e a manutenção da responsabilidade e tampouco do respeito (p.171).

O Articulador Fábio expressa seu sentimento sobre a interferência exercida pela política na prática docente:

Há quase 20 anos atuo na rede. Estou cansado das mudanças de nomenclaturas: ciclos básicos (iniciando, continuando, concluindo) BIA, seriação, e agora ciclos novamente, turmas de reintegração, aceleração, correção de fluxo... Passam as décadas, assim como este curso, no decorrer deste ano (2013), tivemos um monte de palestras sacais em que nos tentaram convencer de que esta nova política é melhor que as passadas. E no ano que vem (2014) vão inventar novos formulários, diários, cursos enche-linguiça. Sou professor e pesquisador na área da educação. Ficar mudando nomes e inventando projetos mirabolantes, por parte do governo NÃO vai melhorar a educação. Não é que eu não acredite na formação continuada, mas são necessários locais adequados, estrutura de profissionais, equipes psicopedagógicas atuantes, esportes, atividades interessantes, salários que nos deixem confortáveis e não revoltados, verbas que possam ser usadas em projetos de interesse da comunidade escolar, gestores competentes, política de gestão de pessoas para professores, entre outros (Fábio - AF- Articulador da GREB).

Esse trecho caracteriza como se dão as relações de autoridade dentro da SEEDF. Há pressões sendo exercitadas de todos os lados: o Sistema de Ensino geral pressiona o Estado

que, por sua vez, pressiona a Subsecretaria em todas suas instâncias que respondem à educação, que pressiona as regionais que continuam a pressionar as equipes gestoras das escolas que acabam pressionando o professor. Até chegar neste último, todas as decisões já foram tomadas e não houve preocupação em verificar se o que já existia como proposta estava trazendo resultados satisfatórios. Infelizmente, na tentativa de mostrar resultados ou até por interesses próprios, as propostas, as mudanças determinadas desrespeitam o professor e, principalmente, o maior interessado na educação de qualidade, o aluno, que é o objetivo maior da educação. Contreras também reflete nesse sentido: “A autonomia como não intromissão costuma ser, por um lado, uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, visto que este se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente” (CONTRERAS, 2002, p.69).

Apesar de reconhecer que a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa, Ema afirma que a forma como são implementadas as políticas públicas de educação atrapalham sua prática autônoma e sobrecarregam o professor.

A tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa e esta autonomia do educador tem na autonomia regimental da escola apenas uma das condições de seu exercício, e não pode ser com ela confundida. A autonomia do educador é, hoje, num momento histórico-democrático, um 'comprometimento' com o ideal democrático de educação. Nessas condições, quando se insiste na autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino, não podemos reduzir essa melhoria a um ensino simplesmente mais eficiente no seu conteúdo estritamente escolar. Para isso, não seria preciso reivindicar uma escola autônoma, até mesmo uma escola fortemente presa a regulamentos rígidos e impostos seria capaz de ser uma 'boa' escola. O fundamental é que a autonomia de nossas escolas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas. Por isso, é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, mas essencialmente pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares (EMA - EM - formadora EAPE).

Todas essas falas corroboram a discussão feita por Souza (2005b), demonstrando que a forma pela qual as propostas “inovadoras” são impostas, levam a crer que o mandante (Sistema de Ensino/SEEDF) não acredita na capacidade dos agentes (articuladores e educadores) de serem autores de suas práticas, conferindo descrédito à identidade docente.

Era, articuladora local, afirma que, em alguns momentos, tenta ser democrática, mas agir dessa forma não é muito simples, pois alguns educadores cursistas não têm domínio do contexto escolar como um todo, não conhecem como a escola funciona, limitando-se aos

elementos da classe em que lecionam.

Percebo agora a outra face da questão: de um lado, educadores e articuladores locais reconhecendo que não têm espaços de reflexão e discussão, que não são consultados nas tomadas de decisão pelo sistema de ensino, que apenas são obrigados a cumprir as determinações que, muitas vezes, estão camufladas em um discurso de autonomia escolar e profissional. De outro, formadores e articuladores da GREB que acreditam que o educador não se responsabiliza por sua prática, não se sente como pertencente àquela escola, inviabilizando a constituição de uma educação democrática.

E a semestralidade, também por ser uma organização nova, tem uma fase de adaptação, de adequação entre elas (educadoras) mesmo, das ideias e daquilo que vem imposto. [...] E, ao mesmo tempo em que você tenta ser democrática muitas vezes, você tem que impor algumas coisas, né? Porque não é sempre que o grupo tem bom senso, não é sempre que o grupo consegue ver a totalidade. Porque, quando você conversa com o professor, ele tem o domínio da sala dele. O mais pouquinho que ele tenha, às vezes, é o período que ele trabalha no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Agora, o todo da escola, ele não tem! E nem tem condição de ter! Ele não está aqui como a gente fica: ver as diferenças, ver os movimentos, as intenções, que às vezes ficam explícitas ou não. Então, fica assim uma coisa complicada! (Emília, EM - articuladora da GREB)

Volto ao exemplo do ciclo e da semestralidade. Essas organizações são constantemente citadas por serem recentes na SEEDF e ainda não foram compreendidas pelos professores, como pudemos ver nas falas apresentadas anteriormente. A visão da articuladora da GREB a respeito dos educadores não reconhecerem onde estão inseridos, muitas vezes, implica não se responsabilizar, ainda mais quando há instâncias que decidem pelo sujeito. Há outros trechos de reflexões dos articuladores locais que me ajudaram a compreender melhor essa questão, ao completarem a frase “Ser educador...”:

é ensinar a ver, sentir e fazer. Não lidamos com robôs, e sim com pequenos seres em plena descoberta do experimentar e conhecer (Ana - AI - articuladora local).

...é estar comprometido não apenas com o conhecimento, mas acima de tudo com as pessoas. A docência vai além de somente dar aulas, é uma atuação profissional que tem objetivo maior, a transformação social, a humanização do ser (Fátima - AF- articuladora local).

Ao deter-me mais atentamente nessas falas, pude perceber que, para os articuladores locais, os educadores cursistas realmente não se veem como participantes do contexto escolar, como um dos elementos que compõem as situações vivenciadas e não se responsabilizam pelos resultados apresentados.

No entanto, há de se relatar que os educadores cursistas, ao completarem a mesma frase, percebem que pensar na responsabilidade de alguém não significa culpá-lo pelos resultados apresentados, mas entender que sua participação é fundamental para a constituição do contexto e dos sujeitos inseridos e que, ao mesmo tempo, também se constituem nesse

movimento. “Ser educador...”:

... é ser sonhador, mas viver a realidade. É encarar os sonhos como metas, que serão cumpridas e alcançadas através da vontade e motivação para vencer (Ângela - AI - educadora cursista).

... traz para si a responsabilidade de desenvolver no outro aquilo que você gostaria que fosse desenvolvido nos seus (Félix - AF- educador cursista).

... é muito mais que ter conhecimento. É preciso ser humano e jamais supervalorizar o intelecto e a razão em detrimento do amor e da emoção. Sou apaixonada pela educação, porque vejo a possibilidade de ajudar pessoas a terem mais oportunidades no futuro. Afinal de contas, muitos estudantes talvez tenham apenas a escola para receber esse suporte (Eva - EM - educadora cursista).

Freire (1996, 1999) deixa explícito o quanto a responsabilidade faz parte da constituição da autonomia. Sem a responsabilidade, não é possível a autonomia, pois o sujeito não se vê como parte de seus atos, não reconhece os limites, não se assume como peça do movimento na construção das próprias regras. Conscientizar-se e tornar-se crítico implica tornar-se responsável. Ser autônomo não é simples, pois exige muito do sujeito em contato com a realidade, ou seja, “sua autonomia que se funda na responsabilidade vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p.94).

Em Souza (2005b), também há um destaque para a responsabilidade docente. A responsabilidade se caracteriza como um dos componentes, juntamente com o respeito e a autonomia, das relações de autoridade que se encontram presentes também no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Todavia, as interações entre mandante e agentes, tais como vividas e compreendidas pelos agentes, não favorecem a construção e a manutenção da responsabilidade, justamente pela presença do desrespeito ou coerção, que lhes confere a característica de heteronomia (SOUZA, 2005b, p. 179).

Com esta colocação, é possível analisar as duas faces apresentadas anteriormente em relação à responsabilidade. Ao mesmo tempo em que encontramos relações de autoritarismo estabelecidas entre o mandante e os agentes, constatamos igualmente a falta de responsabilidade dos educadores de se comprometerem com a educação de qualidade, sentida pelos articuladores.

As interações são alicerce das práticas escolares e é claro que os articuladores locais também se apropriam da heteronomia como modo de funcionamento e vão isolando-se em seu lugar de coordenadores, aprisionados pela burocracia e pelas ações pontuais. Estão insatisfeitos e revelam a possibilidade de mudança. Em Vygotsky e Paulo Freire, a interação está na base de seus pressupostos teóricos, e é por meio dela que é possível ao indivíduo tornar-se sujeito, construtor de sua história e da cultura. Sendo assim, posso dizer que a responsabilidade também depende do trabalho coletivo, do sentimento de grupo que se

instaura na gestão democrática da SEEDF.

Eva, gostei das suas colocações e só para completar... A autonomia chegou trazendo responsabilidades novas. Uma das responsabilidades trazidas pela autonomia é a de implantar uma gestão democrática, sem a qual não se promovem as boas sintonias. Ao invés de cumprir normas preestabelecidas, a comunidade escolar decide como executar o orçamento, que investimentos precisam ser providenciados, quais projetos necessitam ser desenvolvidos. Na verdade, uma escola, para ser considerada autônoma precisa ser analisada em quatro campos: autonomia pedagógica, autonomia administrativa, autonomia política e autonomia financeira. Outra responsabilidade trazida pela autonomia é a de desenvolver capacidade administrativa de forma que a escola seja capaz de encontrar a sua identidade; uma identidade que reflita não só o perfil de sua equipe e a sua trajetória, mas também o perfil de sua clientela e as funções sociais que cumpre junto a sua comunidade. Para que a escola trilhe o caminho em busca da sua autonomia, precisa intensificar suas relações com a comunidade externa, precisa ter seus segmentos bem representados, agilizar as ações e buscar sempre socializar as informações. Os serviços prestados por uma escola autônoma podem ser medidos pelo grau de satisfação de seus membros e pelo alcance no atendimento de suas necessidades (Emília - EM - articuladora da GREB).

Emília, você fez uma ótima colocação. Para que a escola consiga ter autonomia precisará do engajamento de todos. E, este engajamento ser alimentado pela motivação de quem se 'apropria' da vontade de mudar. A faísca da mudança acontece quando alguém se apropria desta ideia, veste a camisa e decide que 'isso é meu também, eu quero que aconteça'. A plena implantação da autonomia não é um resultado ao alcance do diretor da escola. Ele sozinho não conseguirá promover a autonomia se não contar com a participação motivada de todos, até do porteiro (Eva - EM- educadora cursista).

A realização de um trabalho em grupo, em que se toma o trabalho como de todos, seria realmente importante para uma melhor gestão. No entanto, segundo Eva, todos só se responsabilizam por algo quando os resultados são positivos. Diante dos negativos, culpam outras pessoas, nesse caso, a autoridade em questão.

Ainda com relação ao trabalho em grupo, Alan fala da relação entre as professoras do BIA e os professores dos Anos Iniciais. Os últimos responsabilizam, ou melhor, culpam os primeiros pelos fracassos escolares, por ainda existirem estudantes não alfabetizados.

[...] ficou uma distanciazinha na questão do ciclo e do 4º ao 5º ano, porque o pessoal dos anos iniciais costuma responsabilizar o pessoal do BIA com relação à não aprendizagem do aluno, todas aquelas falhas que a escola vem trazendo. [...] é um fracasso, a gente pode dizer que é um fracasso escolar mesmo, que vem acontecendo. Ai fica uma certa distância entre os grupos (Alan- AI - articulador da GREB).

Identifico aqui um movimento de responsabilização que não corresponde ao que entendo por responsabilidade. A responsabilidade vem acompanhada pela culpa, como se fosse necessário apontar alguém como único culpado. Este é um aspecto que observei e escutei durante toda a formação: a responsabilidade pela má qualidade da educação é do professor ou do governo.

Conforme Freire (1996) e Souza (2008), responsabilizar-se ou não por algo mostra o

quanto o sujeito se sente pertencente a determinado espaço e se identifica com a comunidade pela qual é responsável. Parece que os velejadores, principalmente os formadores da EAPE, não se identificam com a política pública implementada pela SEEDF, mas permanecem atuando individualmente, como um profissional autônomo que exerce sua atividade em espaços individualizados.

Há outro elemento que posso considerar nesse movimento: o fato de educadores e coordenadores locais serem responsabilizados por funções que não cabem em seus papéis, esquecendo-se, muitas vezes, de sua função primordial de promover a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos nas escolas.

O educador hoje...

necessita de apoio pedagógico que realmente funcione na escola. [...] eu acho assim: a Secretaria, ao mesmo tempo em que ela é responsável, e tem uma responsabilidade na formação do professor, tem muita coisa que não depende dela e sim da responsabilidade do professor com a sua formação (Alan - AI - articulador da GREB).

é um herói [...] como sempre, né? A Secretaria vê o professor como aquele cara que é o responsável por tudo. E, de certa forma, a gente incorporou isso, entendeu? Não é mais aquele profissional para fazer determinada... ter que passar o conteúdo por exemplo, né? É.. eu vejo que jogaram um monte de coisa nas nossas costas, um monte de responsabilidade. E até me pergunto: será que temos que arcar? (Fábio - AF - articulador da GREB).

ainda está preso a vícios educacionais tradicionais e é sempre o culpado de tudo. [...] Desde quando fiz o magistério, a culpa é sempre do professor. A mídia veicula as notícias... como exemplo do aluno arrastando a carteira na sala aqui no Recanto. Lembra ... né? Tudo é sempre culpa do professor! O professor está sempre errado! O professor nunca tem razão (Fernanda - AF - articuladora da GREB).

está perdendo o foco profissional. [...] Eu acredito assim: o ideal para o professor que está na sala de aula é transmitir o conhecimento ao aluno. Agora, a sociedade muitas vezes confunde isso e acha que o professor tem que dar educação ao filho dela. E isso acontece muito, a gente viu neste caso do Recanto, o pai acha, às vezes, fala isso, questiona, porque nós somos obrigados a educar o filho dele. Mas, não é isso, a educação vem de berço. [...] O filho fica aqui apenas quatro horas, as outras vinte horas ele fica em casa. Quem tem que dar educação, a meu ver, é a família. Agora, a escola é responsável pelo conhecimento, para ele se tornar alguém na vida. Eles confundem muito isso daí (Emília - EM - articuladora da GREB).

Cada uma dessas falas merece uma discussão. Alan assume a responsabilidade pela Secretaria, visto que, como instituição que promove ou deveria promover o desenvolvimento dos sujeitos e transmitir conhecimento, cabe a ela formar o professor. Entretanto, nem tudo o que se coloca como função da Secretaria, realmente é seu papel, como pude ver nas falas de Fábio e Fernanda. A escola perdeu a função de transmitir os conhecimentos produzidos, função que somente ela poderia exercer, uma vez que circulam por ela. O que vejo hoje em dia, com as transformações tecnológicas, históricas, culturais e sociais é que aquilo que o projeto EAPE na Escola ensina não é o que o professor quer aprender, pois ele tem acesso às

informações de outras formas.

Como falado pelos articuladores da GREB, as novas funções atribuídas a eles impedem que desempenhem sua função como educadores; e acredito que essa nova demanda atribuída à escola e aos educadores, constitui-se como justificativa dos poucos resultados da educação.

Todavia, como o contexto é complexo, nesse espaço/tempo da formação, permeado por relações entre sujeitos singulares, encontro também educadores cursistas que assumem, tomando para si a responsabilidade de formar seus estudantes no curso EAPE na Escola.

O educador hoje...

precisa estar em sintonia com a academia. Precisa estar envolvido no seu trabalho, ser humano e saber lidar com as diferenças tão presentes neste novo modo de ver o mundo (Alice - AI - formadora da EAPE).

Percebo, atualmente, uma insatisfação de muitos 'profissionais da educação', reclamando sobre sua prática, dizendo estar cada vez mais difícil o desenvolvimento de um bom trabalho. Segundo estes, não se tem uma base, uma estrutura possa nos orientar. A cada dia surge novos pensadores, pressupostos e propostas de mudanças na educação. A verdade é que essa busca por melhores condições de ensino-aprendizagem são de extrema importância. E eu não percebo essa vontade em nossos professores (Flávia - AF - formadora da EAPE).

É ter o conhecimento mínimo do conteúdo e saber lidar mais com as emoções, com as pessoas, que são totalmente diferentes de nós. Pois de nada adianta saber o conteúdo e não saber repassá-lo, ter segurança e não ser exemplo, ser legal e não saber relacionar-se com docentes e discentes. Sei que é difícil, mas é o ideal (Ema - EM - formadora da EAPE)

É necessário melhorar tudo ao mesmo tempo, os salários, as condições de trabalho e a formação. Temos que investir em políticas públicas, para que os professores sejam respeitados em sua dignidade profissional. Elevar o padrão para depois investir na formação não vale a pena. E é preciso garantir a formação inicial e a continuada. Um bom professor precisa aprender a teoria e a prática. A teoria é importante para entender a área da educação (Mari - coordenadora da formação).

Essa contradição nos revela a diversidade de olhares que encontrei na formação. Há formadores que se envolvem em suas práticas, que veem a importância de seu papel na formação continuada. Acredito que isso possa ser explicado pelos pressupostos de Vygotsky (1995, 1998), ao dizer que o sujeito é singular, mesmo que esteja inserido em contextos semelhantes aos de outros sujeitos. A forma como irá atribuir significados e sentidos aos acontecimentos, às interações estabelecidas, à maneira como tudo isso será configurado não é a mesma, permitindo assim que se diferencie dos outros. Alguma coisa durante a vida, a formação desses educadores permitiu que isso fosse possível. O fato justifica o investimento na formação continuada com vistas à construção da autonomia e, justamente, são aqueles que se responsabilizam, que constituem essa possibilidade no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O espaço/tempo da própria escola pode constituir-se como sistematizador das ações de formação continuada. Sendo assim, “a coordenação pedagógica é espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, bem como de reflexão do trabalho docente por meio das ações de educação continuada” (FERNANDES, 2007, p.96). Os velejadores também entendem que o espaço/tempo da coordenação pedagógica na Secretaria oferece condições reais para o desenvolvimento das potencialidades de educação de docentes reflexivos, pesquisadores, inventivos, criadores e autônomos.

...não penso que seja coisa de governo, sabemos que precisamos melhorar a educação básica. A cobrança tem que estar aqui mesmo, mas realmente ter cobrança. Só assim as coisas vão melhorar... as universidades não dão base e não têm a nossa prática, elas (universidades) estão em decadência. Temos que ter formação é aqui mesmo (Ana - AI - formadora local).

Não é o ideal, porque esse curso [formação continuada], às vezes, é dado assim de dois, ou de três em três meses, ou uma vez por semestre, mas quando é dado, assim na coordenação pedagógica, acho que ajuda, ajuda na troca de ideias com o colega, saber o que ele está fazendo diferente do seu e passar para você (Ângela - AI - educadora cursista).

Conforme Nóvoa (2009):

[...] a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento, e a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (NOVOA, 2009, p.33).

Do início de abril ao início de novembro de 2013, foram realizadas aproximadamente cento e oitenta horas divididas em doze encontros coletivos, no espaço/tempo da coordenação pedagógica, dedicados à discussão para a organização do trabalho pedagógico de acordo com a política pública implementada do ciclo e da semestralidade. Nessas formações, foram desenvolvidos estudos em torno de temas que adentravam as práticas e situações que estavam acontecendo nas escolas. Entre eles, o destaque foi a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a gestão democrática.

Nós não conhecemos o planejamento de todo mundo, porque muitos ainda não entregaram. [...] É interessante! Quando estava vindo para cá (para o curso), me perguntaram: E aí teve notícia do Projeto Pedagógico, tá pronto? Já, já está pronto, ou melhor, está em constante construção... O interessante é que a pessoa que me perguntou sequer participa do curso, e não me pareceu interessada em conhecer o projeto. Cadê a participação democrática? Penso que deva ter além de democracia nas ações dos professores, deva ter também a vontade (Eva - EM - educadora cursista).

Os encontros quinzenais aconteceram nas coordenações chamadas coletivas em todas as escolas do DF, simultaneamente. Na CRE pesquisada, as coletivas efetivaram-se com uma relativa regularidade às quartas-feiras; a exceção se deu na CEF em que os educadores dos Anos Finais a princípio interpretaram erroneamente a intenção da formação, conforme narrado pelo articulador local:

A grande resistência dos professores a este curso ocorreu, segundo eles, porque esta proposta de educação em ciclos não foi amplamente discutida, o curso se restringiu ao momento da coordenação pedagógica e falta ainda resolver pendências no primeiro bloco do ciclo com funil no terceiro ano (Fátima - AF - articuladora local).

Por isso, esse grupo só começou o curso depois de quatro encontros em andamento do cronograma. Convém destacar, entretanto, que foram os mais participativos e os que mais aproveitaram a formação continuada, conforme se pode notar na expressão do articulador local, ao completar a frase: **O Educador hoje...** *precisa ser autônomo o suficiente para perceber que o estudo faz parte de sua rotina* (Fátima - AF - articuladora local). Nesses dias de curso, os educadores são solicitados a priorizar mais o momento da formação, o que para alguns se tornou um pouco incômodo:

Este ano, a CPI ficou um pouco complicada, porque ficou liberado para os professores escolherem o dia e o horário que quisessem dentro daquilo que a escola tinha para oferecer, né? Na 3ª, 5ª e 6ª feira, porque 2ª não pode e 4ª é coletiva ou EAPE; pouca opção. Então fica aquela coisa maluca, não deu para coordenar e aplicar o conhecimento do curso EAPE com todo o grupo (Ângela - AI - educadora cursista).

Testemunhos como este, feito pela educadora, são preocupantes, pois fortalecem a posição de que o educador não está valorizando o espaço de formação continuada e põem em cheque toda uma luta travada no passado para que esse espaço/tempo fosse conquistado, conforme analisa Fernandes (2007).

A formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica é o reconhecimento de sua função de promoção dos momentos de reflexão sistemáticos e coletivos que permitem a análise crítica pelos educadores de suas práticas, em troca com seus pares. É momento que possibilita o surgimento de soluções criativas para os problemas da realidade profissional.

Observe, porém, que na organização da formação EAPE na Escola, para que esses momentos se realizassem, elementos da subjetividade tiveram importante atuação. O desenvolvimento do professor não se realiza apenas através de estratégias e técnicas que possam ser estabelecidas no ambiente escolar, mas pressupõe a construção de um sentido coletivo para o trabalho da escola, favorecendo práticas pedagógicas mais criativas e

direcionadas ao enfrentamento das situações de incerteza e conflito.

Os elementos constitutivos da subjetividade social da escola, apresentados por González Rey e Mitjáns Martínez (2006), como os valores, as relações de poder, as normas e regras de funcionamento e o clima emocional dominante, concorrem para a organização de forma a oportunizar ou desfavorecer o desenvolvimento dos professores e da própria escola.

Compreendo, a partir da perspectiva histórico-cultural, que a interação entre ações sistêmicas que envolvam o conhecimento profissional dos educadores, os conhecimentos teóricos, a cultura e o clima da formação EAPE na Escola torna possível o desenvolvimento do educador e da escola no enfrentamento de situações de dificuldades e na organização do espaço social para o desenvolvimento do estudante.

A constituição do espaço/tempo da coordenação pedagógica como importante favorecedor do desenvolvimento de maiores níveis de criatividade e inovação na escola envolve a organização desses momentos que permitem aos educadores desenvolverem um diversificado conjunto de recursos da personalidade, importantes para a expressão criativa, entre os quais as capacidades cognitivas, a motivação, a confiança em si mesmo, a flexibilidade e a autovalorização adequadas.

Nesse sentido, ressalto o papel que os formadores da EAPE e os articuladores locais desempenharam no desenvolvimento desses recursos, sendo responsabilidade de toda a equipe escolar oportunizar um clima psicológico favorecedor da formação continuada, caracterizada pela liberdade, confiança, segurança psicológica, e da valorização e estimulação de ideias criativas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a), além de estimular a colaboração, o trabalho coletivo, a integração entre os educadores, a dedicação, a autonomia, a postura inquisitiva, ou seja, elementos subjetivos que concorram para que os educadores estabeleçam uma atuação ativa não somente na formação, como também na escola. Este aspecto também foi percebido e destacado por uma educadora:

Troco muita experiência com a outra professora aqui na coordenação, que é uma parceira de trabalho, acredita nas mesmas coisas que eu acredito; a gente está sempre buscando, aprendi muito com ela, como, por exemplo, trabalhar com a questão do projeto. Aprendi, porque ela já era experiente nessa área. Eu aprendo com as outras professoras, eu aprendo... (Ângela - AI - educadora cursista).

Entre os encontros observados, destaco os Anos Iniciais pela atuação criativa da articuladora local, que conseguiu estabelecer junto aos educadores e à equipe de direção da escola a implementação de reflexões, conteúdos, recursos e procedimentos didáticos, elaborados coletivamente e que se constituíam num eixo norteador das práticas na formação

dos professores, na instauração das atitudes colaborativas e no sentimento coletivo que pautava o trabalho pedagógico durante os encontros na coordenação coletiva destinada à formação continuada.

Esse planejamento é feito por área. A gente senta, todos os professores de português e, vamos supor, se eu tenho cinco quintos anos, eu vou montar o conteúdo do quinto para que o professor que vai lecionar no sexto ano dê sequência de onde eu vou parar e, assim, sucessivamente (ANA - AI - articuladora local).

Compreendo que esses aspectos foram extremamente favorecedores à prática reflexiva dos educadores e propiciaram o desenvolvimento de níveis cada vez maiores de criatividade e de inovação no curso. Baseados na proposta pedagógica trabalhada na escola, os professores vinham estudando, discutindo, criticando, avaliando e, assim, delineando a realidade da sala de aula, buscando compreender como se davam os processos de aprendizagem, quais teorias os embasavam e quais mudanças deveriam propor nas práticas desenvolvidas para alcançar os resultados esperados na organização em ciclo e semestralidade, propostas na formação.

Não percebi a mesma compreensão dos professores do Ensino Médio, conforme se pode observar no trecho a seguir:

A integração entre as professoras, não existe aqui. Por exemplo, no 1º ano, cada professora trabalha de um jeito. Então, não existe um elo, que a gente possa falar: 'olha, eu fiz isso, deu certo, foi legal, tal'. Geralmente de duas em duas, ou uma conversa, outra faz o que acha. Embora todo mundo trabalhe no mesmo projeto, não tem aquela troca de experiência realmente. Talvez por falta de tempo? Sai correndo daqui, vai trabalhar, ou então, por questão de afinidade mesmo. Então, isso atrapalha (Eva - EM - educadora cursista).

Contudo, nas colocações da educadora percebo que a valorização das atividades realizadas na formação já começa a despertar um novo olhar, como sendo essencial à unidade de atuação da escola. Foi um aspecto bastante enfatizado, no sentido de ressaltar o sentimento de coletividade e de colaboração que não estava permitindo avançar nas ações pedagógicas dentro da escola, de acordo com a proposta abordada na formação.

Esse movimento de interação e reflexão sobre a realidade escolar vinha caracterizando-se paulatinamente, através das falas dos velejadores.

Os professores do vespertino, eles são muito, muito bons, sabe... Tem as suas particularidades, tem os seus defeitos, como todo mundo, mas a gente sabe como o grupo, a gente funciona, é bacana (Era - EM - articuladora local).

Tenho muito a contribuir com o grupo, tenho essa maneira bronca, mas penso que podemos crescer muito juntos. Sempre que posso trago um livro ou uma referência para o grupo... (Eva - EM - educadora cursista).

O exercício da reflexão sobre a prática educativa incitava questionamentos, direcionava novos olhares e sugeria estudos nos momentos da formação continuada, na coordenação pedagógica. Favorecia as decisões conjuntas e intencionais que se revelam na

transformação da prática pedagógica através da elaboração e implementação de novas práticas coletivas e individuais direcionadas às peculiaridades daquela escola, tal qual planejado na proposta da formação “Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico em ciclos e semestralidade (EAPE na Escola)”.

Então, a gente chegou à conclusão que precisava se harmonizar mais, né? De manter a mesma fala... Algumas situações que, na escola, acontecem sempre, então a gente precisa manter a mesma fala. E a gente ficar, em cima daquilo que não tem jeito, que é resistente, que não quer mudar, por mais que o colega fale... Porque a gente tem, no grupo, professores que falam para os próprios colegas, dão ideias, contam um pouco do que fazem (Eva - EM - educadora).

As reflexões de Eva não só enfatizam como também corroboram as ideias de Nóvoa quando afirma: “A formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Em alguns momentos da formação continuada, foi possível evidenciar que algumas interações se aproximaram da autoajuda e também do apoio e ajuda a seus pares, pois foram momentos esporádicos, porém intensos sem muita exposição do sujeito em relação a suas incompreensões da temática discutida. O diálogo, a seguir, faz parte de uma das páginas de meu diário de navegação, que descreve e contém anotações de 02 de outubro, dia em que a temática desenvolvida era “Estratégias de intervenção, reorganização dos espaços e tempos”, na formação dos articuladores dos Anos Finais.

Quadro 5: Trecho do diário de navegação

O orientador pedagógico falava aos professores do 6º ao 9º ano sobre as mudanças que aconteceriam no próximo ano com relação à organização das classes. Disse ele:

- **Na rede, assim como as coisas acontecem, desaparecem na mesma rapidez. [...]. Que jeito se pode trabalhar assim.**

As professoras entendem que a própria rede não sabe o que quer, pois a cada momento são feitas novas propostas que podem ser, no dia seguinte, desfeitas, sem discussões, sem problematizações, etc. Disse uma delas:

- **Você vai se acostumar... tenha calma... tudo se acomoda com o tempo.**

O orientador pedagógico concordou com elas e completou, dizendo que isso acontece muitas vezes porque as diretrizes e o currículo ainda estão sendo discutidos. Disse uma professora:

- **Aí quem toma é a gente, professores, porque eles dizem que propõem e que a gente não faz.**

O orientador voltou a refletir sobre a questão da implantação do ciclo sem haver maiores discussões e sem pensar antes, formular os pontos que devem ser atendidos por esse sistema de ensino. Ele questionava:

- **Como se implanta um ciclo se você não tem currículo e diretriz para isso?**

Uma professora respondeu:

- **O compromisso do professor é com o aluno e não político.**

E completou, dizendo diretamente para a pesquisadora:

- **Você está vendo, o professor não tem autonomia nenhuma [...]. Pode pôr aí... o professor não tem como discutir as questões políticas, não pode participar das decisões tomadas pelas instâncias superiores e, também, com relação às atitudes que não podem tomar dirigidas aos alunos.**

Outra professora, então, disse:

- **Temos que ter autonomia como grupo.**

Isso gerou certo tumulto no grupo e não foi possível identificar a ideia de cada professor.

Fonte: Realizado com as informações coletadas

Os educadores, ao discutirem essas questões, só deixaram mais claro para mim que os objetivos descritos nas propostas da formação foram atingidos e proporcionaram aos educadores a compreensão do ciclo e da semestralidade e a reorganização de suas práticas. Reafirmaram a importância da formação continuada dentro do espaço/tempo da coordenação pedagógica, pois mesmo que subjetivamente eles elencaram significados e compreensões acerca do trabalho coletivo, como: envolvimento, cooperação, trocas e sentimentos coletivos, objetivos coletivos, planejamento como uma ação coletiva e consciência da importância da constituição de um grupo.

Alguns relatos, recolhidos na dinâmica conversacional em grupo, sintetizam minha compreensão de como foi a experiência de cada um dos educadores como estudantes no projeto EAPE na Escola:

Foi importante para percebermos a importância de escutar o outro e o quanto somos tão diferentes (Alan - AI- articulador da GREB).

Por muitas vezes me senti cansada e desmotivada, principalmente quando apenas recebíamos a informação pronta e direcionada. Na verdade mesmo é que me senti obrigada a entender e acreditar em algo que nem mesmo a professora concordava (Fernanda - AF - articuladora da GREB).

Para mim foi importante e espero que este projeto não seja igual a outros, que ficaram esquecidos com as mudanças de governo (Fábio - AF - articulador da GREB).

Aproveito a oportunidade e o espaço para agradecer a todos e todas pelos momentos de aprendizagem que vivenciamos neste curso. Não por acaso, iniciamos com a busca histórica pela identidade que hoje temos e pela descoberta de nossa função social que foi tão ressignificada ao longo dos anos na SEEDF. Demos início às polêmicas, intrigantes e desafiadoras na busca de conceitos sobre a semestralidade e outros assuntos que usamos em nosso cotidiano. Contudo, nos levaram ao entendimento complexo do ato de educar e das mudanças que teremos como desafios. E este momento que estamos passando dentro da SEEDF, deste curso e de todas as questões que envolvem a implantação de uma nova política na rede, neste ano letivo, não poderiam ficar distantes da temática ainda mais polêmica, controversa, repleta de paixões negativas e positivas: a organização da escola por meio dos ciclos e da semestralidade. Enfim, considero que chego ao término deste curso, transformada e agradecida pelo apoio técnico da CRE, pelo apoio dos outros coordenadores que fizeram sim o papel de meus professores e pelo olhar atento e responsável de cada colega aqui presente. Definir conteúdos, estratégias, pedagogias, rever os PPP das escolas, sempre nos permite ficar no limite tênue entre o acerto, o exagero, o prioritário e o secundário; porém, todo docente é um estudante e como tal precisa tomar decisões e realizar escolhas (Emília - EM - articuladora da GREB).

Percebo como Nóvoa que a formação caminhou...

no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos 'novos alunos' (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, nesse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados (NÓVOA, 2009, p. 39).

A complexidade das ações pedagógicas exige um aprofundamento teórico e prático, além de um envolvimento coletivo e individual dos educadores no trabalho em equipe, e a ideia de trazer para o espaço/tempo da coordenação pedagógica coletiva a formação continuada reforça a “análise partilhada das práticas como rotina sistemática de acompanhamento e supervisão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p.39) e transforma a experiência coletiva no conhecimento construído histórica, social e culturalmente.

Sendo assim, considero que os educadores não se permitiam perceber que o projeto EAPE na Escola, dentro do espaço/tempo da coordenação pedagógica, estava trazendo a oportunidade de formação continuada, tornando o grupo mais forte e, conseqüentemente, mais autônomo.

ASPECTOS CONSTITUINTES DA AUTONOMIA: LIBERDADE, EMANCIPAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO

Apresentei, até o momento, elementos que se constituem como fundamentais para a promoção da autonomia, como, por exemplo, as relações de autoridade, a responsabilidade, a participação individual e coletiva na formação continuada, que contribuem para que educador se desenvolva como autônomo e de que forma esses aspectos se apresentam no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Analisar essas questões tornou próximos os principais conceitos trabalhados pelos autores adotados como base teórica desta dissertação. A todo momento, esbarrei na noção de liberdade e de emancipação, trabalhados por Paulo Freire, e de autorregulação, trabalhada por Vygotsky.

Pensar na liberdade dos educadores para realizarem suas discussões remete diretamente aos pressupostos de Freire (1981; 1996; 1999; 2003). Sua ideia de liberdade equivale a libertar-se da opressão exercida pelos dominantes, da simples reprodução de conhecimentos produzidos que alienam, moldam e massificam os sujeitos, permitindo que esses sujeitos se tornem participantes ativos, conscientes, críticos e autônomos na construção de sua história e da história da sociedade em que estão inseridos. São esses aspectos que constituem as premissas de uma Educação Libertadora, denominada por Paulo Freire.

Essa concepção de liberdade não se assemelha à ideia, promulgada pelo senso comum, de que o sujeito livre não tem regras, que pode fazer o que quiser sem sofrer conseqüências, livre de qualquer autoridade. Ao contrário, a ideia de liberdade como libertação traz ao sujeito a possibilidade de se soltar das amarras que impedem seu desenvolvimento social, econômico, psicológico, cultural ou até mesmo físico. Essa libertação é possível por meio da educação, da

interação com seus pares, da mediação feita pelo professor, dos conhecimentos produzidos social e culturalmente, constituindo-se uma das condições para que o sujeito se emancipe de forma concreta.

Escutar a classe oprimida, dar-lhe atenção, discutir suas ideias e dar crédito a seus conhecimentos era uma das falas de Paulo Freire (1981,1996,1999,2003). Para ele, se isso acontecesse, seria possível que os sujeitos realmente se libertassem, pois estariam partindo de algo que conhecem, valorizam, acreditam e que fazem sentido em sua história como sujeitos. Este seria um caminho para que esses sujeitos entrassem em contato com a cultura existente, pudessem expandir seus conhecimentos, comessem a atribuir sentido às informações recebidas. Tornar-se consciente, livrar-se da opressão e libertar-se seriam condições para a emancipação do sujeito.

Nessa perspectiva, emancipar-se significa colocar-se contra a opressão, agindo para que oprimidos libertem a si próprios e seus opressores, criticando a realidade na qual estão inseridos, sendo responsáveis, intervindo e sofrendo interferências em seu contexto, refletindo e buscando renovar suas ações, ou seja, sendo autônomos.

Há uma estreita relação estabelecida entre liberdade e emancipação, na qual a primeira é condição para a segunda. Nessa relação, também é possível perceber o espaço para a autonomia, pois todas as implicações que o emancipar-se e libertar-se exigem do sujeito o constituem como autônomo.

Em uma de suas obras, Freire (1999) toma como ponto central a luta contra a educação reprodutora de conhecimentos dominantes que levam à massificação e à alienação da população, ou seja, uma educação que não promoveu o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos, apenas desenvolveu o estado de heteronomia. Uma consideração a ser ressaltada. Ao libertar-se e emancipar-se, o sujeito passa a reconhecer que não está sozinho, que há sempre o outro e nessa relação ambos serão influenciados em seu agir e pensar (FREIRE, 1999). Partindo dos ensinamentos desse autor, ser livre, emancipado, autônomo não é ser sozinho, individualista; ao contrário, implica o coletivo.

Baseada nas reflexões aqui colocadas e no campo pesquisado, a formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica coletiva foi um dos elementos que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, de cada um dos velejadores, pois, ao estarem inseridos no grupo, pertencentes a ele, sentiram-se à vontade para participar, discutir, lamentar, questionar, participar das decisões, assumir as responsabilidades, perceber as diferenças. Desta forma, promoveram o desenvolvimento de todos os velejadores integrantes do projeto EAPE na Escola e os que porventura tenham ficado à margem, apenas observando.

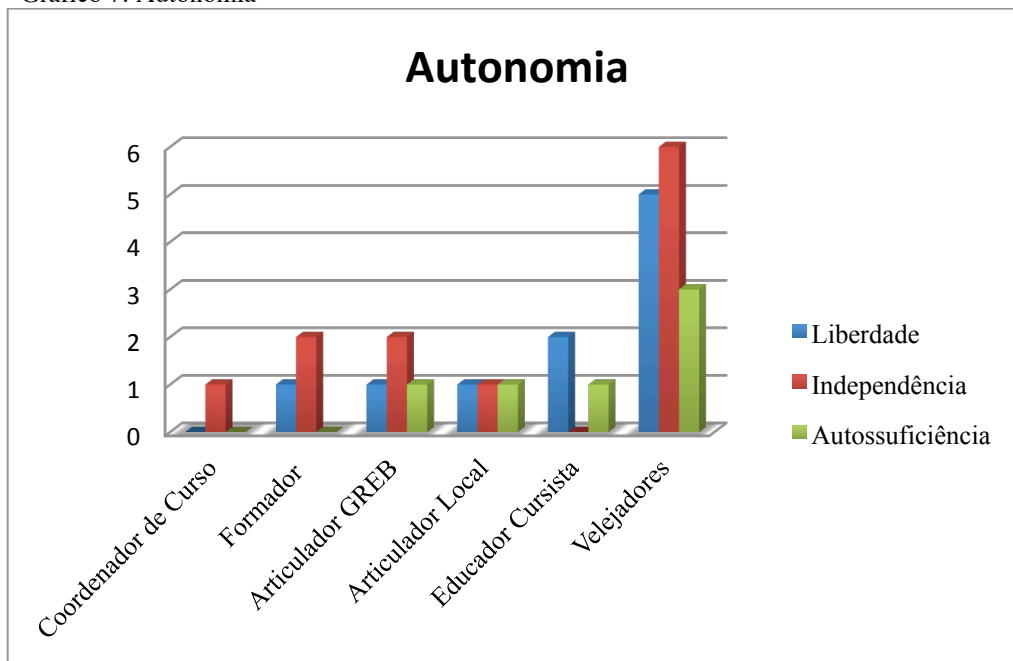
Sob a perspectiva psicológica, acredito que o conceito de autorregulação de Vygotsky ajudou a compreender a construção da autoria pelos velejadores. O autor entende a autorregulação como a capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta e aponta que, por meio da mediação do outro, através da linguagem, internaliza as normas e as regras socialmente construídas, configurando-as com sentido próprio. Pensando na autorregulação, é possível afirmar que os velejadores foram internalizando as normas e regras que circundavam o espaço/tempo da coordenação pedagógica, significadas pelos outros, porém não deixaram de atribuir sentido próprio a suas condutas e, assim, foram configurando suas próprias regras de acordo com suas vivências, tornando-se capazes de determinar sua própria conduta nas aulas do projeto EAPE na Escola. Daí a importância da autorregulação: ao alcançar o desenvolvimento dessa função superior, o sujeito regula todas as demais funções psicológicas.

Desenvolver-se como autorregulado no curso EAPE na Escola não dependeu somente do educador, mas das condições que foram proporcionadas na formação, suas experiências e relações que ali foram estabelecidas com os velejadores e com os contextos presentes na SEEDF, como um todo. Foram marcas encontradas no percurso dessa navegação situada em um determinado momento histórico, social e cultural, repleto de subjetividade e que faz acreditar que foi possível a cada velejador desenvolver-se como autônomo, autorregulado, emancipado, no momento em que estava inserido na formação continuada proporcionada pelo projeto EAPE na Escola.

Contudo, convém apresentar algumas características de Freire e de muitos estudiosos que utilizam Vygotsky em seus pressupostos, necessárias aos educadores para a promoção de uma educação cidadã e democrática, na formação de estudantes autônomos, autorregulados, críticos e conscientes. Ouve-se muito em sociedade que é preciso ter uma escola com profissionais qualificados, conscientes de seu papel no desenvolvimento dos sujeitos, capazes de atender as diferenças de raça, etnia, gênero, idade, condição econômica, cultural e social, orientação ou identidade sexual, credo religioso ou convicção política, apresentadas por seus estudantes. Todavia, o que se vê aqui, com as informações coletadas no decorrer da pesquisa, são velejadores que se sentem oprimidos pelo sistema de ensino, sem espaço para participação, inseridos em um contexto que não consideram como promotor de autonomia, pois são desacreditados e responsabilizados por decisões de que não participaram. Por outro lado, também são profissionais que não compreendem a importância de seu papel, que não se envolvem em suas práticas e não se responsabilizam pelos resultados da educação.

Início a discussão enfocando a forma como a autonomia é concebida pelos velejadores.

Gráfico 7: Autonomia



Fonte: Realizado com as informações coletadas

Ao realizar a leitura do gráfico, é possível observar que a coordenadora da formação concebe a autonomia como independência, apesar de escrever a proposta da EAPE na Escola com a uma visão crítica, emancipadora, autorreguladora, livre de uma simples reprodução de conhecimentos, almejando que, na formação dos velejadores, fossem sujeitos ativos, autônomos, conscientes de seu papel. Interpreto sua resposta como equivocada, pois ela se esquece das bases das teorias de Freire e Vygotsky, que ensinam: para ser autônomo não podemos considerar-nos sozinhos, pois precisamos dos outros para nos desenvolvermos. Afinal, vivemos em uma sociedade na qual cada um tem importância para o outro, seja agradável ou não, sempre estamos internalizando significados e configurando-os de acordo com nossos sentidos.

Em relação aos formadores e articuladores da GREB, por meio da leitura do gráfico é possível identificar que a maioria considera que autonomia é concebida pela independência; porém, por meio das observações realizadas, pode-se interpretar que esses velejadores, no decorrer da formação, realmente não conseguiam perceber os outros como partícipes do processo de desenvolvimento de sua autonomia, mesmo que, muitas vezes, em suas falas essa compreensão estivesse presente.

Com as informações coletadas dos educadores cursistas, pode-se reafirmar que a liberdade representada por eles reforça minha percepção em relação a se sentirem oprimidos pelo sistema e descompromissados em respeitar as normas e regras da SEEDF, em relação a seu papel como servidores, que devem estar disponíveis para a formação continuada nas coordenações coletivas.

Em alguns trechos das falas dos velejadores, também foi possível construir algumas interpretações ao longo da pesquisa.

Autonomia... é igualzinho à liberdade, à libertinagem. Eu tenho que ter uma auto... A liberdade, mas... Nem todos podem ter autonomia, né? [...] Só quando você chega na maturidade que você tem autonomia. Eu acho que o ser humano, ele ainda precisa de padrões que cerceiem, que orientem tais seres humanos. Quando a gente diz... Você diz autonomia na escola, ou autonomia pessoal... [...] Eu não acredito em autonomia total, em nenhum ser humano, porque ele é propriedade. Se você for extremamente autônomo, você não está relacionando a sociedade (Fernanda - AF - articuladora da GREB).

Vamos trocar autonomia por liberdade? A SEEDF dá liberdade plenamente para o professor não existe uma supervisão naquilo ele faz. Ele fecha a porta e faz o que quer, tá? Eu não sei, professor autônomo, eu penso assim, vejo assim: consegue visualizar, consegue ver o que está fazendo de errado e o que está fazendo de certo e corre atrás, de pesquisar, estudar. Ter sua autonomia de trabalho. De buscar, de ir atrás, de conversar, questionar. Esse é o papel do professor autônomo. Professor que tem essa liberdade, não quer dizer que é autônomo, por quê? Porque ele ainda fica preso, não consegue enxergar o que está fazendo, ir atrás, buscar o conhecimento, pesquisar na internet, ou ir numa livraria comprar um livro. Um problema que está te atormentando, a indisciplina, por exemplo, ir pesquisar sobre a indisciplina, o que fazer com ela, quer dizer... Essa autonomia de estudo, sozinho, reflexivo do professor, não tem. Vamos trocar autonomia por liberdade. A escola dá liberdade, mas dizer que todos os professores são autônomos, isso eu não vejo (Emília - EM - articuladora da GREB).

Olha, vou dizer bem a verdade, legal o curso, mas quando entro na minha sala de aula e faço o que eu acho melhor para os meus alunos, não fico me apegando no que vi aqui, entendeu? (Ângela - AI - educadora cursista).

A estratégia é própria, cada professor faz a sua [...] o que vou focar hoje, o que vou focar amanhã, de maneira que seja o facilitador. Se vejo que deu errado, porque temos que ser sinceros, nem sempre dá certo, eu mesmo decido e volto atrás no conteúdo, com outras estratégias ou outro conteúdo; sempre foi assim, e olha que eu nunca tinha lido este autor aí... (Alan - AI - articulador da GREB).

Nesses trechos relatados pelos velejadores é possível encontrar vários elementos de suas expressões, em que colocam de “forma crescente, sua visão de mundo, suas necessidades, seus conflitos e reflexões” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.126). Esses elementos ajudaram a perceber os diferentes significados oriundos das experiências de cada um nos sentidos delimitadores de sua subjetividade pessoal.

O primeiro elemento que me chamou a atenção foi o fato de os velejadores relacionarem a autonomia com liberdade, opondo-as, sem perceber a implicação desses aspectos na construção de uma prática pedagógica responsável. A liberdade aparece

desvinculada da responsabilidade, enquanto a autonomia, segundo as concepções expressas, implicam responsabilidade. Vem à mente, então, que pensam ter liberdade e não autonomia. O fato de perceberem a emancipação como caminho pode dificultar a conquista da autonomia.

A articuladora Fernanda ainda menciona a palavra libertinagem, que passa a ideia de um comportamento desregrado e desvinculado de normas ou compromissos, apresentando contradições em sua fala, uma vez que, ao mesmo tempo, diz que só seria possível ser autônomo quando se atingisse a maturidade. Afirma que não há autonomia possível, pois ninguém é autônomo totalmente porque sempre há normas, padrões sociais para o comportamento. Não compreende a autonomia defendida nesta dissertação, ou seja, confunde autonomia com liberdade irrestrita.

E, por fim, ainda há velejadores que esperam soluções vindas de outras instâncias (coordenação e direção da escola, CRE, GREB ou SEEDF), que não buscam novas possibilidades para sua prática, que não conseguem soltar-se das amarras colocadas pelas normas institucionais. Então, surgem as questões: os educadores estão extasiados? Acomodados com a situação? Não veem vantagem em buscar mudanças? Ou resistem às responsabilidades que assumiram quando escolheram a profissão, até mesmo pelo fato de serem culpados por ações que não são somente suas?

Conforme bem colocado pela articuladora Emília, ser livre não significa ser autônomo, ao afirmar que o fato de a SEEDF dar liberdade para o professor em sua prática, não significa que ele seria autônomo. Sua fala resume o educador autônomo, como uma exceção: realmente acredito que uma prática autônoma exige que o educador construa seu trabalho refletindo suas ações, buscando e transformando suas práticas. Só não concordo que, nesse movimento, ele possa desistir do outro e agir sozinho.

Tanto Emília quanto Alan e Ângela declararam que o educador tem liberdade. Todos mencionaram que, ao fechar a porta de sua sala, o professor passa a ser responsável por ela e deve fazer o que achar melhor. Mais uma vez me pergunto: ter liberdade é suficiente? E o que fazer com ela? E suas implicações?

Baseada na concepção de Freire (1981, 1996, 1999, 2003), acredito que oferecer liberdade não é suficiente, pois ela constitui um dos aspectos necessários para o desenvolvimento de um sujeito autônomo. Sendo assim, autônomo é aquele que sabe fazer uso de sua liberdade.

No entanto, percebe-se que essa discussão não aconteceu durante o projeto EAPE na Escola. O formador ou o articulador local até ofereciam espaços para que os educadores

participassem, opinassem, mas muitas vezes a reflexão não acontecia surgiam alguns problemas, como se constata na fala e nas observações feitas:

O curso de formação permitiu aos professores um novo olhar e uma nova postura em relação à prática docente e à organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Mesmo que ainda não tenham ocorrido, de fato, mudanças significativas em relação à prática, é possível perceber um desejo de conhecer mais sobre o assunto. Observo também que os demais profissionais da escola, apesar de não participarem do curso, devido à falta de interesse, mostraram-se muito interessados nas mudanças (Era - EM - articuladora local).

O que fazer com a liberdade para agir quando não se consegue compreender a tarefa ou não se pode atribuir sentido às ações? Seria liberdade ou abandono?

A SEEDF ofereceu oportunidade de formação continuada para todos os “coordenadores intermediários, locais, professores e demais profissionais da educação que atuam nas instituições de ensino da rede pública de ensino ofertam o ensino fundamental” (EAPE, 2013a) para participarem do projeto EAPE na Escola, formação que estava facultando a todos o direito de compreender, refletir e reorganizar o trabalho pedagógico para a consolidação do currículo que, naquele momento histórico, estava sendo construído por eles. Muitos aceitaram a formação como uma imposição e se revoltaram, outros se fizeram presentes para não serem considerados criadores de problemas, outros ainda por ser seu dever como servidores da SEEDF e alguns poucos porque realmente conseguiam perceber a importância daquela formação continuada para a reorganização escolar em ciclo e semestralidade. Em dado momento foi possível observar que um pequeno grupo estava decidindo se faria ou não o curso EAPE na Escola, à espera de uma solução vinda do sindicato, que não chegou e não houve uma discussão a respeito da importância ou não de se realizar a formação.

Percebo que foi facultada a todos a formação continuada, mas não foi levada ao conhecimento de todos a importância de participar e os porquês para a reorganização que já estava acontecendo, com a participação de todos. Observei também que as escolas não foram preparadas para atender as demandas que lhes seriam impostas. Dar o poder de escolha de participação ou não na formação, deixá-los livres para decidir se querem ou não aderir a uma reorganização não promove o desenvolvimento da autonomia se não houver compreensão, organização e responsabilidade para que exerçam a participação.

O trecho do diário de navegação também pode ser usado como um exemplo disso:

Quadro 5: Trecho do diário de navegação

[...] em alguns encontros com os articuladores locais, ficou evidente a falta de orientação deles, que relatavam que não sabiam direito como montar o plano de aula, qual referência bibliográfica usariam e, muitas vezes, não compreendiam como fazê-lo, pois a orientação vinda pelo formador da EAPE lhes parecia confusa e sem relação com a realidade da escola.

Fonte: Realizado com as informações coletadas

Essa liberdade dada aos formadores da EAPE com relação à referência bibliográfica para decidirem como iriam trabalhar não foi suficiente; faltou novamente a orientação. Agir dessa forma também permite que o formador não se responsabilize, pois poderá alegar que não foi orientado quanto ao que deveria fazer.

Ficou a pergunta: que liberdade é esta dada aos formadores? Seria liberdade mesmo ou abandono? Abandono oculto ou explícito? Como os formadores se sentiram em relação a isso? Qual a ligação do abandono com a autonomia?

Assim é muito solto, então cada articulador local faz o que quer. Se cada um faz o que quer, o currículo da SEEDF nunca vai acontecer. É o que eu sempre falo na coordenação: a gente tem várias escolas aqui dentro. Vários modos de pensar... Lógico, as pessoas são diferentes, mas têm que ter a mesma linha pedagógica, e isso eu não vejo (Fábio - AF - articulador da GREB).

Uma imagem... [pausa]. Acho que um microfone, queremos tanto ser ouvidos! Sabe... Pelo menos naquilo que a gente acredita ser verdade. E, de repente, pode ser aquilo que a gente esteja querendo falar, não... Eu quero falar, mas você não quer ouvir (Fernanda - AF- articuladora da GREB).

Nossa, que legal. Eu nunca pensei nisso! Que imagem seria? [risos] Ah, eu acho que um barco como o seu, utilizado nesta pesquisa [a articuladora havia visto a capa de minha dissertação sobre a mesa], pois ele está navegando em um oceano vasto de informações e, na verdade, ele deveria ser um transatlântico para atravessar. E não qualquer barco [...] que apenas navega em um riacho raso. Concorda? Todo o investimento deveria estar aqui na educação básica (Emília - EM - articuladora da GREB).

Por essas expressões se percebe como os articuladores da GREB enxergaram os formadores da EAPE e os articuladores locais como professores da formação. Os formadores se sentiram abandonados, sem orientação, com dúvidas sobre sua prática e os resultados obtidos a partir dela. Para o sujeito constituir-se como autônomo, é necessário um grande investimento na formação do coletivo, o que exige a mediação de um líder que tenha clareza dos objetivos a atingir. Esse líder teria a função de dar o rumo das ações e oferecer condições para que se realizassem.

Deixar o formador livre significou que estava sendo abandonado, tendo provocado nele uma desordem e um despreparo para lidar com as diversidades que encontraria no contato com os articuladores e educadores das quatorze regionais de ensino do DF, ao mesmo tempo em que a política pública educacional, o sistema de ensino, a equipe gestora da SEEDF

estavam discursando a favor da liberdade de ação do professor. Entretanto, estavam deixando o professor desamparado, sem saber para onde seguir.

Em trechos do diário de navegação, também ficou evidente a crítica dos velejadores às formações oferecidas pela EAPE, pois, conforme alguns, os cursos oferecidos nem sempre eram bons, não trazim novos conhecimentos, além do fato de não atenderem as demandas das escolas e estão sendo utilizados para resolver as questões administrativas de pessoal que a EAPE não está conseguindo solucionar. No diário de navegação, encontrei também uma fala que me chamou a atenção e que deve soar como um sinal de alerta para a direção da EAPE.

Com o movimento do projeto EAPE na Escola, o professor vira e mexe está acompanhando... tem cursos que são oferecidos e que têm apenas 4 ou 5 alunos ... e têm mais 10 (dez) professores com formação, em que o Estado investiu, aqui sem fazer nada, pois os cursos estão ficando esvaziados e as escolas lá precisando de professores e eles aqui[...] pense o cara que estudou, é doutor em não sei o que ... não queria ir para a escola discutir currículo não, tá? Outra coisa, a falta de perfil também... isso é uma etapa da formação, eu não posso esperar que eles sejam excelentes, mas a elite de formação teórica da Secretaria estava aqui ... é o local onde tem mais mestres e doutores por metro quadrado da Secretaria, cada um pesquisou o sol do arco-íris, [...] eles vão ter que desenvolver o perfil de formador (Mary - coordenadora do curso EAPE na Escola).

O que posso tirar desse desabafo, como ponto central, é a preocupação que a coordenadora da formação teve em ocupar e destinar aos servidores, que estavam lotados na EAPE, seu verdadeiro papel como doutores e mestres lotados na EAPE. Ressaltou que, da mesma forma como foi trabalhado por Paulo Freire (1999), o que se espera da formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica não é somente a emancipação cultural, mas também a social, a econômica, permitindo que novos percursos sejam traçados pelos velejadores, que eles consigam uma ascensão em todos os âmbitos, transformando a si e os outros e, por consequência, a realidade na qual estão inseridos, emancipando-se.

A fala da coordenadora também expressa interessante questão: as teorias adotadas para a proposição da formação, muitas vezes aparecem como soluções mágicas, com capacidade de resolver todos os problemas. Entretanto, se não forem discutidas e compreendidas pelos educadores, podem gerar desconforto, desmotivação, irresponsabilidade, pois não há sentido. Ao falar da entrada dos servidores na EAPE como formadores do “Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico no ciclo e semestralidade - EAPE na Escola”, deixa claro isso, da mesma maneira como se viu nas queixas dos velejadores quanto à implantação da política de educação da SEEDF.

Do mesmo modo que a criança não irá desenvolver-se sozinha, sem a mediação do outro, o formador também precisaria de um acompanhamento para que sua prática avançasse, pois observei em suas falas que estão dispostos a isso, só não sabem como fazê-lo.

Percebe-se que todos os velejadores da pesquisa sabem também que alguma coisa nessa grande engrenagem, que se chama educação, não está funcionando bem. Parecem insatisfeitos com o fato, mas acabam sendo culpabilizados por não fazerem nada para melhorar. Na fala abaixo, a velejadora...

Eu acho que valeria a pena, seria mais conscientização, mesmo. A gente saber por que está trabalhando aquilo, porque está dando certo, porque deu resultado, por que não deu certo com meu aluno, eu vou mudar. Por que eu vou insistir numa prática que não está dando resultado? (Ângela - AI - educadora cursista).

Acredito que esta poderia ser uma das evidências de que os educadores necessitam ser escutados e menos oprimidos pelo sistema de ensino, pois são eles que estão lá vivenciando as dificuldades do cotidiano escolar, são eles que sabem as demandas apresentadas e de nada adianta ficar dando receitas, se elas não respondem à realidade do contexto.

Mudanças são sempre bem-vindas e seriam possíveis a partir do momento em que o educador olhasse para elas e se reconhecesse como autor de sua prática, sendo capaz de refletir sobre ela. Entretanto, é preciso tomar cuidado de não deixá-lo sozinho, abandonado.

Essas reflexões remetem mais uma vez ao conceito de autorregulação proposto por Vygotsky, pois as mediações que faltam ao professor que se sente abandonado podem constituir-se como um impeditivo do domínio da conduta. Conforme foi dito anteriormente, o sujeito autorregulado caracteriza-se como aquele que segue as normas e regras, mas atribui a elas significados e sentidos construídos por ele mesmo.

As expressões a seguir permitem a compreensão porque entendo que a autonomia, na perspectiva dos velejadores, implica sua autorregulação.

[...] autonomia é quando você é capaz de fazer alguma coisa sozinha. Tudo o que eu quero fazer, eu sei... eu sempre... eu imagino que a forma como eu pretendo fazer a coisa, ela é correta, entendeu? Quando eu quero, por exemplo, todas as minhas aulas, eu posso até depois perceber, que o resultado não foi legal, mas, eu consigo... eu tenho, assim, senso de organização muito apurado, sabe, de concisão [...] Sabe, eu não tenho medo. Eu não acho, assim, que outra pessoa... Eu sempre acho que aquilo, a forma como eu enxergo o trabalho, a forma como eu pretendo fazer, eu vejo como uma coisa muito boa, entendeu? Eu não acho que o do vizinho é melhor. Às vezes, eu escuto algumas coisas... Isso não significa que eu não estou aberta a ideias, né? Que de repente, o colega comenta, aí, alguma coisa que fez e você: 'nossa, eu nunca tinha pensado nisso!' e você se apropria daquilo lá e usa sem nenhum pudor, entendeu? Mas eu acho que eu tenho boas ideias, sabe? Tem gente que é muito insegura, acha que tudo o que fez [...] (Ângela - AI - educadora cursista).

Autonomia é ser autossuficiente, autorregular. [pausa] Você saber fazer sozinho as coisas que não prejudicam o outro, né? Essa consciência do que eu posso fazer e do que não devo fazer. Essa regulação interna da gente, mental, que a gente não nasce assim, a gente aprende a ser autônomo. (Félix - AF - educador cursista).

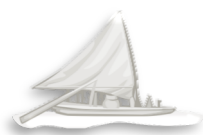
Autonomia é quando a pessoa age por si própria, é tipo independente. Consegue realizar as coisas sem... sem pedir ajuda. Ela pode até pedir, mas não no sentido de que ela não é capaz, ela é capaz. Então, com o tempo, ela já vai fazendo as coisas,

ela já vai pensando. Quando a pessoa consegue pensar sobre suas ações, entendeu? Quando ela consegue diferenciar: 'isso eu posso, isso eu não posso, isso eu vou além...' Acredita em si mesmo, na sua capacidade. A partir do momento em que ela passa [...] que ela consegue pensar sozinha, ela já está ... ela conseguiu sua autonomia. Ela venceu essa etapa (Eva - EM - educadora cursista).

Os educadores cursistas declaram que a autonomia é a capacidade de agir por si, de se reconhecer como participante de um processo de desenvolvimento que vai acontecendo ao longo da vida, no qual transformações em seu cotidiano, na realidade que o cerca e em si próprio vão sofrendo interações. Essas declarações corroboram os pressupostos de Vygotsky (1995, 1998, 2010), pois falam do domínio da consciência, de que ser autônomo é o resultado de uma vivência, é constituir-se como ser pensante.

Essa maneira como os velejadores pensam é que me faz considerar que, por mais que encontrem empecilhos em seu cotidiano, ainda existem profissionais que têm uma compreensão de sua prática e do quanto são importantes para a promoção do desenvolvimento de seus estudantes.

Tal clareza dos velejadores em relação à autonomia, à consciência de seu papel e disposição para agir, ainda que suas ações sejam questionadas, ainda que solitariamente (dentro de sala) ou enfrentando conflitos (não tenho medo) é que demonstra a possibilidade de a escola tornar-se um espaço de promoção da emancipação. Se esse potencial está presente, bastaria que a SEEDF, por meio de seus gestores, tomasse consciência dele e investisse no coletivo, pois a liberdade, a emancipação e a autorregulação são constituintes da autonomia, na medida em que implicam responsabilidade por parte dos educadores envolvidos e conscientes dos processos de aprendizagem de que estão participando ativamente.



DOMÍNO DO BARCO

Em adição, as mudanças nos aspectos emocionais, atribuídas às diferentes situações de risco e situações controladas, compreendem as emoções positivas e negativas, favorecendo mudanças axiológicas, ressignificação da vida e no estilo de vida. Neste sentido, os velejadores buscam um estilo de vida mais saudável em contato com a natureza, por esse cenário contribuir para uma sensibilização ambiental, trazendo melhorias no âmbito psicossocial para si e o próximo (SILVA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2011, p. 206).

No início desta pesquisa, propus-me responder à seguinte questão: Qual é o espaço da construção da autonomia na formação continuada dos educadores pela EAPE? Ao longo de seu desenvolvimento, busquei conhecer e caracterizar esse espaço/tempo inserido na coordenação pedagógica, a relação entre a autonomia e as ações que foram implementadas no curso “Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade - EAPE na Escola”, analisei a proposta pedagógica da formação, os planos de ensino e de aula dos formadores, além de todo o material gráfico que pude recolher nos encontros e no período em que estava em campo, sempre tentando articular os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e da Educação Libertadora, no que concerne ao conceito de autonomia, para compreender essas informações, além de considerar a formação continuada na promoção do desenvolvimento da autonomia do educador.

Nesse processo de construção da pesquisa, entrei em contato direto com a complexidade existente na formação continuada desenvolvida pela EAPE, resultado das interações estabelecidas pelos sujeitos que ali se encontram. Foi em meio a essa complexidade que observei as relações, sobretudo dos velejadores entre si.

Com base no que analisei no contexto da formação, ao longo dos nove meses que passei imersa na pesquisa, é possível responder à questão da pesquisa desde que consideremos os paradoxos e contradições que emergem como respostas. Por exemplo, no que se refere à autonomia do professor, foi possível dizer que ele não tem autonomia por dois motivos: primeiro, na maioria das vezes, não encontra espaço para exercê-la, tendo que responder a ordens impostas, submeter-se a coerções externas, cumprir práticas que não correspondem a sua realidade, sem espaço para discuti-las ou refletir sobre elas; segundo, por não saber lidar com os espaços de autonomia que lhe são oferecidos, até mesmo por não saber reconhecê-los como tais, por resistir ou não querer responsabilizar-se por ações que possam gerar mais trabalho ou eventuais conflitos e complicações.

A autonomia não seria, dessa forma, uma prática estimulada ou exercida na política de formação na maneira como foi instaurada na SEEDF pela EAPE. Ocorre que, ao mesmo tempo em que isso acontece, consegui encontrar caminhos que possibilitam a promoção do desenvolvimento da autonomia na formação e, conseqüentemente, dos velejadores ali presentes. Digo isso porque, na proposta da formação, nas observações, nos questionários, no complemento de frases e dinâmicas conversacionais realizadas, acessei ações e ideias que se mostram como positivas com relação à autonomia, tanto em sua promoção quanto em sua prática.

Deparei também com a questão do planejado e do realizado, uma vez que, muitas vezes, os formadores elaboraram seus planos de trabalho com conteúdos que divergiam da proposta inicial da formação e não seguiram as diretrizes da política educacional adotada na SEEDF, apesar de pregar a estimulação em suas falas e, por vezes, no trabalho em grupo, a formação crítica e consciente contra a reprodução dos conhecimentos produzidos sem que houvesse a mediação e atribuição de sentido pelos sujeitos. Contudo, esses princípios norteadores, colocados claramente como objetivos na proposta da formação, foram obscurecidos no dia a dia das coordenações pedagógicas coletivas por suas demandas pessoais, administrativas e emergenciais, que impossibilitaram que o planejado se realize.

No entanto, acredito que o fato de se ter algo já planejado constitui-se um indicativo da possibilidade de que esse espaço venha a tornar-se autônomo, justificando que se invista no desenvolvimento da autonomia, pois se planejar e organizar-se são algumas das características do sujeito autônomo, que o coloca para refletir sobre sua prática, sobre sua conduta, de maneira crítica e consciente. Seria preciso encontrar vias que possibilitassem que o planejado fosse apropriado pelos sujeitos como norteador de suas ações, não apenas como amarras, mas como possibilidades de transformar-se em realizado.

A proposta da formação é o melhor exemplo disso, visto que, neste curso, ela se constitui como um direcionamento do trabalho na rede pública de ensino do Distrito Federal, como um todo visando à reorganização e direcionamento de um trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade, e, por conseguinte, usando a formação continuada de seus educadores. Esses planos envolvem reflexões e organização que possibilitam trabalhos em grupo, ideias de novas práticas pedagógicas, etc. Acredito que, nesse caso, se o trabalho com as temáticas estivesse organizado, se seguisse esse planejamento elaborado e expresso na proposta e se tivesse uma referência bibliográfica previamente estabelecida, haveria maiores chances de se desenvolverem práticas docentes mais autônomas em toda a formação EAPE na Escola.

Outro caminho que se pode tomar como promissor é o fato de que alguns dos velejadores desenvolveram práticas diversificadas, indicando necessidade de trocas e discussões. Esses velejadores, conforme foi visto na análise, reconhecem seus erros, preocupam-se com a formação que oferecem, veem-se como integrantes e responsáveis pelo processo educacional de reorganização dos trabalhos pedagógicos na SEEDF. Mesmo que haja velejadores que resistam às mudanças, que acabam por acomodar-se com as situações e imposições presentes no contexto, que não se responsabilizam pelos resultados obtidos, esse outro grupo de velejadores, se incentivado em um trabalho coletivo devidamente mediado pela EAPE, poderia contribuir para a mudança de postura dos demais velejadores. Isso porque, como acredita Vygotsky, é na interação que se dá a apropriação de novas formas de conduta. Poderia até dizer que existem dois grupos distintos no curso: o dos velejadores heterônomos e o dos velejadores que lutam permanentemente para exercer sua autonomia, sem que se possa dizer que são efetivamente autônomos.

Digo isso porque acredito que nem todo sujeito autorregulado se constitui como um sujeito autônomo, visto que há outros fatores que influenciam suas ações, possibilitando ou não o exercício da autonomia. A autorregulação que, segundo Vygotsky, é a forma mais desenvolvida das funções psicológicas superiores, é condição, no sujeito, para o exercício da autonomia. Contudo, mesmo um sujeito autorregulado, que tenha consciência e responsabilidade de suas ações, que reflita e assuma sua parcela de responsabilidade e compromisso social, não poderá ser autônomo se não encontrar condições contextuais que permitam essa autonomia. Como exemplo, cito o fato no qual os educadores aguardavam o posicionamento do Ministério Público para dar continuidade à implantação do ciclo e da semestralidade. Assim, ainda que o educador ou gestor sejam autorregulados em suas condutas, terão sua autonomia limitada pela autoridade ou burocracia.

Relatei que há divergência no grupo de velejadores no que se refere à compreensão do significado da autonomia. Enquanto alguns a compreendem como: liberdade total e irrestrita (sem levar em conta a responsabilidade), trabalho individual (sem precisar considerar os outros na relação), sem seguir regras ou considerar hierarquias, outros a entendem como autorregulação (a capacidade de pensar por si, agir de acordo com aquilo que considera o correto), responsabilidade (por suas ações e seus estudantes) e trabalho coletivo (necessidade de fazer junto, no grupo).

Penso que os heterônomos se encaixariam entre os que entendem a autonomia relacionada à liberdade, ao individualismo. Já os que lutam para desenvolver uma ação autônoma, seriam aqueles que a entendem como autorregulação. O fato é que os dois grupos

constituem o perfil do educador cursista do projeto EAPE na Escola, revelando, em uma complexa rede de relações, o instituído e o instituinte. É justamente essa configuração que se torna possibilidade de transformação do trabalho, à medida que se abram espaços para discussões, trocas de experiências, criando-se um movimento de expansão dessas ideias que poderiam ser apropriadas por cada sujeito singular, de acordo com sentimentos próprios.

Esse movimento foi expresso na fala de Emília, como desejo de troca de experiências com outra professora, quando diz que tinha a intenção de apoiar os professores que estivessem mais envolvidos com o contexto, que apresentassem boas ideias a serem desenvolvidas, na tentativa de influenciar os que se mostram mais acomodados. Segundo ela, até pensaram que poderia ser uma forma de fazer com que os professores se sentissem pertencentes àquele grupo ou, caso isso não acontecesse, estariam à vontade para procurar outra escola com a qual se identificassem. Em muitas de suas falas, constatei sua intenção de promover um trabalho mais satisfatório, que trouxesse melhores resultados para todos os envolvidos (formadores, articuladores e educadores cursistas) e para aqueles que se relacionam com esse contexto (EAPE e SEEDF). Muitas vezes, Emília demonstrou ter tentado fazer a diferença em seu trabalho, construir novas formas de organizar a ação dos articuladores pedagógicos locais que acompanhava, desenvolver o sentimento de grupo entre os velejadores. Contudo, parece sucumbir à resistência de alguns e às emergências do cotidiano do setor na qual estava inserida, no caso, a GREB.

Estes são paradoxos que resultam da complexidade que constitui o contexto no qual estava inserido o projeto EAPE na Escola. Reconhecer a complexidade e as contradições, características das interações de contextos que lidam com a diversidade, implica não acreditar em soluções mágicas ou imediatas, mas em um trabalho processual que tem início com a mobilização dos sujeitos e a conscientização de seu papel de educadores.

Percebi como a autonomia ou a falta dela influenciam diretamente a prática docente. Na prática dos velejadores heterônomos, fica evidente certo empobrecimento das práticas pedagógicas, visto que se apresentam como submissos às ordens impostas, não agem com consciência e crítica, não se envolvem em suas ações, não se responsabilizam pelas situações e apenas reproduzem os conhecimentos socialmente produzidos. Desta forma, realizam uma formação que não promove o crescimento dos estudantes nem o próprio.

Já os professores autorregulados, apesar de impossibilitados de exercer plenamente sua autonomia, desenvolvem uma prática mais rica, buscando melhores maneiras de ensinar, pensam por si, refletem sobre suas condutas, preocupam-se com a formação que têm oferecido a seus alunos, responsabilizam-se pelas mudanças que poderão provocar ou não

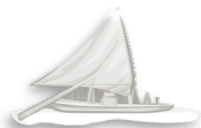
nesses sujeitos. A prática do professor autorregulado mostra-se, nesse momento, como sendo a que melhor atende as demandas apresentadas pelo curso em sua proposta.

Creio que o desenvolvimento de uma formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica, estruturada de modo a permitir que os educadores se voltem para si em um processo de autoconhecimento em que discutam e reflitam sobre sua prática, podendo tornar-se autores dessa prática, além de colocá-los em contato com as teorias e metodologias que subsidiem sua ação, é o caminho a trilhar para a superação dos problemas existentes na SEEDF. Contudo, essa forma precisa constituir-se como mediação, ou seja, como ação mediadora que promova a atribuição de sentido pelos sujeitos, de maneira que possam adotar aquilo que consideram como importante para si e para seus alunos, em um processo de construção de autoria de uma prática autônoma.

A via da formação continuada seria a da construção da autonomia, à medida que se volta para o sujeito, investindo na produção de sentidos singulares na relação com o contexto e tudo o que ele demanda.

A Psicologia, para além de seus conceitos e teorias, teria muito a contribuir neste sentido, sobretudo a Psicologia Histórico - Cultural, visto ter como objeto de estudo e atuação das subjetividades nas relações. A EAPE encontra muitas demandas na escola; as interações estabelecidas e o que elas produzem nos sujeitos precisam ser olhadas e, no caso do desenvolvimento da autonomia, olhar os caminhos que apresentei, fazendo a mediação para que os sujeitos inseridos no contexto educacional os enxerguem e tracem planos para superar as dificuldades. As reflexões, as discussões, a atribuição de sentidos por parte dos educadores podem ser facilitadas pela mediação feita pelo formador da EAPE, uma vez que ele é o profissional que está com essa incumbência dentro da Secretaria de Educação.

Dar oportunidade aos educadores de olharem para si, compreenderem, mesmo que, minimamente, as situações que vivenciam, sendo capazes de atribuir significados e sentidos a suas práticas, possibilitaria que, além de autorregulados, esses atores também se constituíssem como autônomos.



REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.

ARAÚJO, I. A. **Educação continuada na escola**: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. 2000. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2000.

BRASIL. Da Educação. In:___ **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13/09/2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13/09/2011.

_____. Presidência da República. TV Escola. **Salto para o Futuro**: Coordenação Pedagógica em foco. Ministério da Educação, ano XXII, Boletim 1, abril 2012. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em: 4 de outubro de 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEG, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CANDAU, V. M.; **A formação continuada de professores**: tendência atuais. In: REALI, A.M. R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **O que há de novo na educação superior**: Do projeto pedagógico à prática transformadora. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CAVALCANTI FILHO, J.T. **Direito Constitucional**. Brasília: Obscuros Editora, 2008.

CERQUEIRA, A. S. **A formação continuada de professores desenvolvida pela escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação - EAPE**. 2002. 151 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, FE da Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

COLE, M.; SCHIBNER, S. Introdução. In: Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores COLE, M. *et al.* tradução: NETO, J. C., BARRETO, L. S. M., AFECHÉ, S. C. – 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela; Revisão: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CRE RECANTO DAS EMAS. **Aconteceu a Conferência Pública Regionalizada na CRE do Recanto das Emas**. Disponível em: <<http://drerecanto.wordpress.com>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2013.

_____. **Conferência Pública Regionalizada**. Disponível em: <<http://drerecanto.wordpress.com>>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

CUNHA, R. Profissão: articulador escolar. Depoimento, agosto de 2011. **Revista Educação**. Entrevista concedida a Carmem Guerreiro. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br>>. Acesso em: 14 de setembro de 2013.

CURY, A. Organização e Métodos: uma visão holística. 8ª ed. São Paulo, Atlas, 2005.

DESCARTES, R., 1596-1650 – **Discurso do método** / René Descartes; tradução de Paulo Neves – Porto Alegre: L&PM, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber, pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

EAPE, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Sobre a EAPE: **Institucional**. 2013. Localizado em: *Site* da EAPE, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br>>. Acesso em: 04 de março de 2013.

_____. Proposta de Curso: **Currículo em movimento**: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade. 2013a. Localizado em: documentos da EAPE, Gerência de planejamento e execução, Brasília, DF

_____. **Projeto EAPE na Escola**: Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade. 2013b. Localizado em: documentos da EAPE, Gerência de planejamento e execução, Brasília, DF.

ERICSON, F. **Qualitative research on teaching**. New York: MacMillan, 1996.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.bce.unb.br>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

_____. **Coordenação de cursos de graduação**: das políticas públicas à gestão institucional. Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

FERNANDES, H.M; BOMBAS, C; LÁZARO, J; *et al.* **Perfil psicológico e sua importância no rendimento em vela**. Motricidade 2007; 3: 24-32.

FERREIRA, A. B.H. **Novo dicionário Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M. de C. (org). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, J. C. de. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. *In*: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**. Múltiplos olhares. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 11-21.

GADOTTI, M. A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola. *In*: Seminário Nacional; **Escola Cidadã**: Aprender e Ensinar Participando; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 24-26 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 19 de junho de 2013.

_____. **Paulo Freire**: A Prática à Altura do Sonho. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 29 de agosto de 2013.

_____. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em:

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da educação**: princípios e propostas. 4ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

GATTI, B. A. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação – 2000. *In*: **Psicologia da Educação**: revista do programa de estudos pós-graduados. PUC-SP, 1999b, n. 9, 2. semestre. p. 9-14.

_____. Formação Continuada de Professores: a Questão Psicossocial. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. julho/2003, n. 119, p. 191-201.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. janeiro/abril 2008, v. 13, n.37, p. 57-70.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, F.L.R. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. **O pensamento de Vigotsky**: contradições desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: HUCITEC, 2013.

GONZÁLEZ REY, F.L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Representaciones Sociales, Subjetividad Social e Inclusión Escolar**. VIII Internacional Conference on Social Representations: Media & Society, Roma, 2006.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HARGREAVES, A. (1998), **Os professores em tempos de mudança** – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna, Alfragide, Mc Graw Hill.

HERNANDES, M. L. Q. **Autonomia**: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica, 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <www.libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

HOUAISS, A; VILAR, M. S.. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução Mauro Quintela. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural. Rio de Janeiro: Ediouro, 1983.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando práticas. 2. ed. Ver. Salvador: Malabares, Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKE, M. ANDRÉ.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, A. F. A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br>>.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, S. P. P. de. **Paulo Freire e Vygotsky**: Reflexões sobre a Educação. V Colóquio Internacional Paulo Freire - Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br>>. Acesso em: 05 de agosto de 2013.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 de abril der 2013.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **A criatividade na escola: três direções de trabalho**. Linhas Críticas, 2006.

_____. **Criatividade, personalidade e Educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **La escuela como organización: sus posibilidades creativas e innovadoras**. Linhas Críticas, 1999.

_____. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004.

MÁTTAR NETO, J. A. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MINAYO, M. C. S. *et al.* (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. L. Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade. *In*: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**. Múltiplos olhares. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 22-35.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A.(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Oeiras, 2011. Livro disponibilizado pelo Autor em meio digital para alunos presentes ao X Colóquio sobre formação de professores: Docência na educação superior e básica. Em 28 de março de 2014, Brasília, FE/UnB.

OLIVEIRA, M. K. de, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, I. A. de. O ato de perguntar na Pedagogia Freireana. *In*: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**. Múltiplos olhares. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000a. p. 37-48.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócio-histórica. *In*: **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 35, p. 62-77, julho/2000b.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo, Plexus, 1994.

PASSOS, L. F. O sentido dos desafios no cotidiano escolar: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 201-213.

PEREIRA, M. **Desenvolvimento Psicológico segundo Vigostki**: Papel da Educação. Portal da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

PIAGET J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

_____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000/2001. Edição especial.

PROFESSORES, CEF 27 de Ceilândia. **Manifesto Contra os Ciclos no DF**. Brasília, 20 de março de 2013. Disponível em: <<http://manifestocontraosciclosnodf.blogspot.com.br/2013>>. Acesso em: 18 de abril de 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. RJ: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**: I. Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. Belo Horizonte: Interlivros, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da var, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5. 1986. 104p.

SCHEIBE, L. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: análise e perspectivas. In: 26. Reunião Anual, 2003, ANPed – Trabalhos Encomendados. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos>>. Acesso em: 27 de agosto de 2013.

SOUZA, A. R. S. *et al.* **Gestão e avaliação da educação escolar**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Caderno 4 da Coleção Gestão e avaliação da escola pública - Curitiba: Ed. da UFPR. 2005a.

SOUZA, D. T. R. A Formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna (Educação em pauta: teorias & tendências), 2002, p. 249-268.

_____. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o

argumento da incompetência. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 de junho de 2008.

_____. Políticas Públicas e Educação: Desafios, Dilemas e Possibilidades. *In: VIÉGAS, L. de S. & ANGELUCCI, C. B. (orgs.). Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b. p. 229-24

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores**: desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo: Loyola, 2005b.

_____. **Educação, Valores e Formação de Professores**: Contribuições da Psicologia Educacional, 2008.

SCHNITMAN, D. F. Introdução: Ciência, Cultura e Subjetividade. *In: SCHNITMAN, D. F. Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 9-17.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEEDF. Gabinete do Secretário. Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013. **Regulamenta os critérios para distribuição de carga horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de coordenadores pedagógicos locais, para os servidores da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 1 de fevereiro de 2013, n. 26, p. 10.

_____. Gabinete do Secretário da Educação. Portaria nº 71, de 09 de abril de 2013, **Regulamenta o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 12 de abril de 2013, p.11.

_____. Gabinete do Secretário da Educação. Portaria nº 285, de 05 de dezembro de 2013, Resolve: **Aprovar o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 12 de abril de 2013, p.11.

_____. Notícias. Notícias da Educação. **SEDF avalia a implantação do Sistema de Ciclos e Semestralidade**. Disponível em: <http://seedf.gov.br> Acesso em: agosto de 2013.

SILVA, D. J. da. **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J.C.; TENTI FANFANI, E. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. *In: Maestros en América Latina*: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL, 2004. p. 67-96

VALSINER, J. (2007) **Culture in minds and societies**: Foundations of cultural Psychology. New Delhi: Sage. [Foreword and preface, p. 13.18; 1 – Approaches to Culture: Semiotic Bases Cultural Psychology, p. 19 -74].

VEIGA, I. P. A. (org). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus;1992.

_____(org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: SP, Papirus, 2008.

_____. **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papirus; 1998.

_____.**O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

_____(Org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia**. 3 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VENTURA, D. **Monografia Jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

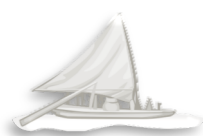
_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____.**Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

_____.**O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



APÊNDICE A – Roteiro de análise de formação continuada implementada pela EAPE

As ações de formação continuada desenvolvidas pela EAPE serão selecionadas entre as apresentadas na lista do ano de 2013.

1. A ação de formação continuada deverá ter envolvimento de educadores que atuam no ensino fundamental, quando de sua ocorrência.
2. Deve tratar-se de ação de formação continuada, cuja temática diga respeito aos componentes curriculares oficiais para o ensino fundamental, praticados na Secretaria de Educação do DF.
3. A ação de formação continuada deve ter sua origem na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do Distrito Federal.

Os seguintes aspectos serão considerados nas ações de formação continuada:

- Pressupostos
- Objetivos
- Origens
- Modalidades
- Saberes docentes contemplados

APÊNDICE B – Roteiro de análise do projeto da formação EAPE na Escola

1. Identificar as estratégias de formação continuada dos educadores, sugerida no Projeto da Formação.
2. Identificar os mecanismos de articulação entre a coordenação e a EAPE.
3. Analisar as estratégias de formação continuada.

APÊNDICE C – Encontro de educadores

Título da pesquisa: A Autonomia na formação continuada de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica.

ROTEIRO DOS ENCONTROS COM OS ARTICULADORES

1ª fase- Iniciação

Questão inicial: Eu gostaria de conhecer a sua história de vida como docente na Secretaria. Você poderia contar a sua história?

2ª fase- Narração central

Questões para estimular o diálogo.

Como foi entrar na Secretaria? Como é trabalhar hoje na Secretaria? Como você participa das decisões da escola? É possível dedicar-se aos estudos trabalhando como educador? O que você entende por coordenação? Existem orientações ou princípios que perceba como comuns a todos os educadores? Como você vê a formação continuada no GDF?

Propor o complemento de frases.

3ª fase- Fala conclusiva

Parar com a gravação.

Fazer anotações imediatamente depois do encontro.

Solicitar o preenchimento do questionário para complementação de informações.

Disponibilizar uma folha em branco para anotações e ou reflexões que julgar necessárias.

APÊNDICE D – Roteiro da dinâmica conversacional com o coordenador da EAPE

Título da pesquisa: A Autonomia na formação continuada de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica.

ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL COM O COORDENADOR DA EAPE

O Curso EAPE na Escola faz parte da política de formação continuada dos professores da Secretaria de Educação. E para atender a toda a rede foi pensada esta formação simultânea contando com o apoio da EAPE para a implementação deste projeto. Então, você poderia me contar como foi a concepção da ideia desta formação?

1. Critérios para a seleção das atividades a serem desenvolvidas.
2. Critérios para a seleção de professores para o curso.
3. Formas de levantar as necessidades de formação continuada dos educadores da Secretaria.

APÊNDICE E – Questionário para os formadores

Título da pesquisa: A Autonomia na formação continuada de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica.

Caro colega,

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa acadêmica para a conclusão da Pós-graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Este questionário deverá ser respondido por educadores. Você poderia ajudar respondendo às perguntas deste questionário? Sem a sua ajuda não terei condições de realizar esta pesquisa.

Você não precisa se identificar e as respostas serão tratadas confidencialmente e de forma agrupada, para garantir o total anonimato de todos os participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

Idade: () 20 a 39 () 40 a 59 () 50 a 60 () acima de 60

Sexo: _____

Grau de instrução: () Graduado ou licenciado () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós-doutorado

Ocupação profissional: _____

Regime de trabalho:

() 20 horas () 20 horas + 20 horas () 40 horas

Você realizou alguma disciplina voltada para a docência superior na sua formação?

() Sim. Especifique: _____

() Não.

Gostaria de realizar? () Não () Sim. Especifique: _____

Estar como formador no projeto EAPE na Escola foi ...

() atribuição da minha função;

() uma seleção da minha chefia;

() uma opção própria.

Caso necessário, sinta-se à vontade para justificar sua resposta:

Você trabalhou realizando interfaces com o cotidiano escolar?

- () não
- () não foi possível realizar interfaces
- () sim, às vezes
- () sim, sempre

Caso necessário, sinta-se à vontade para justificar sua resposta:

Como você concebe a autonomia?

- () liberdade () independência () autossuficiência
- () Outra. Especifique: _____

Caso necessário, sinta-se à vontade para justificar sua resposta:

Como você avalia a autonomia dos educadores durante o curso EAPE, na escola?

10 – Se fosse possível mensurar a autonomia dos educadores durante o curso, como seria:

a) Nos primeiros encontros?

- () pouca ou nenhuma () razoável () autônomo () completamente autônomo

b) Nos últimos encontros?

- () pouca ou nenhuma () razoável () autônomo () completamente autônomo

Justifique as suas respostas:

Nas frases que se seguem, peço que as complete.

Um dia de curso...

Ser educador...

EAPE na Escola...

O educador hoje...

Fique à vontade para fazer comentários, críticas e sugestões:

Muito Obrigada

APÊNDICE F – Questionário para articuladores e educadores cursistas

Título da pesquisa: A Autonomia na formação continuada de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica.

QUESTIONÁRIO PARA ARTICULADORES E EDUCADORES CURSISTAS

Caro colega,

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa acadêmica para conclusão da Pós-graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Este questionário deverá ser respondido por educadores. Você poderia ajudar respondendo às perguntas deste questionário? Sem a sua ajuda, não terei condições de realizar esta pesquisa.

Você não precisa se identificar e as respostas serão tratadas confidencialmente e de forma agrupada, para garantir o **total anonimato** de todos os participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição: () EAPE () REGIONAL () ESCOLA

Idade: () 20 a 39 () 40 a 49 () 50 a 60 () acima de 60

Sexo: _____

Grau de instrução: () Graduado ou licenciado () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós-doutorado

Ocupação profissional: _____

Regime de trabalho:

() 20 horas () 20 horas + 20 horas () 40 horas

Você cursou alguma disciplina voltada para a docência superior na sua formação?

() Sim. Especifique: _____

() Não.

Gostaria de realizar? () Não () sim. Especifique: _____

Participar do EAPE na Escola foi ...

- () atribuição da minha função;
 () uma seleção da minha chefia;
 () uma opção própria.

Caso necessário, sinta-se à vontade para justificar sua resposta:

Você percebeu durante o curso a realização de interfaces com o cotidiano escolar?

- () não
 () não foi possível realizar interfaces
 () sim, às vezes
 () sim, sempre

Caso necessário, sinta-se à vontade para justificar sua resposta:

Como você concebe a autonomia?

- () Liberdade () Independência () Autossuficiência
 () Outra. Especifique: _____

Caso necessário, sinta-se à vontade para justificar sua resposta:

Como você avalia a autonomia dos educadores durante o curso EAPE, na escola?

Se fosse possível mensurar a autonomia dos educadores durante o curso, como seria:

A) Nos primeiros encontros?

- () Pouca ou nenhuma () Razoável () Autônomo () Completamente autônomo

B) - Nos últimos encontros?

- () Pouca ou nenhuma () Razoável () Autônomo () Completamente autônomo

Justifique suas respostas:

Nas frases que se seguem, peço que as complete.

Um dia de curso...

Ser educador...

EAPE na Escola...

O educador hoje...

Fique à vontade para fazer comentários, críticas e sugestões:

Muito obrigada

APÊNDICE G – Roteiro de dinâmica conversacional

ROTEIRO DAS DINÂMICAS CONVERSACIONAIS

1. Apresentação da pesquisadora.
2. Apresentação do objetivo do encontro e o porquê da escolha dos participantes.
3. Informações a respeito do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes.
4. Introdução do tema condutor da dinâmica conversacional.

Estar participando de uma formação em larga escala está sendo o projeto EAPE na Escola. Acaba trazendo para a Secretaria de Educação no geral um ganho expressivo em se tratando de formação continuada e do espaço/tempo da coordenação pedagógica nas escolas. Participar deste projeto é estar junto na vitória e sofrer junto durante todo o processo. Então, para vocês:

- ✓ Quais as contribuições que este curso traz para a sua profissão?
- ✓ O articulador no início da disciplina apresentou o Plano de Curso e o cronograma das atividades? Vocês tiveram participação na construção desses instrumentos?
- ✓ Se fosse representar a sua participação no curso com uma imagem e uma palavra, qual seria? E qual imagem e palavra seriam para representar o formador?
- ✓ Como foi estar presente na aula como estudante?

APÊNDICE H - Roteiro para análise documental

I- IDENTIFICAÇÃO

- 1.1- Nome do professor (Obs. Será substituído por pseudônimo)
- 1.2- Instituição
- 1.3- Título da formação
- 1.4- Carga horária

II- EMENTA DA FORMAÇÃO

- Está explicitada em forma de tópicos ou unidades?
- Está coerente com a natureza e especificidade da formação?

III- OBJETIVOS

- Como estão delineados? Em gerais e específicos?
- Expressam qual concepção de formação?
- Destacam as reflexões quanto às dimensões cognitivas, atitudinais e procedimentais?

IV- CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Mantém relação de coerência com as ementas e objetivos?
- Qual a perspectiva/enfoque dos elementos constitutivos da formação: objetivos, conteúdos, concepção metodológica, técnicas de ensino, recursos didáticos, tecnológicos e midiáticos, avaliação das aprendizagens, relação pedagógica?
- Os tópicos ou unidades temáticas são pertinentes?
- Qual é o enfoque da metodologia do ensino ou outra terminologia para a formação continuada a que se propõe?
- Os conteúdos são contextualizados? São atuais? Propiciam diálogo com o cotidiano do professor?

V- CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E TÉCNICAS DE ENSINO

- A concepção metodológica é adequada aos objetivos e conteúdos?
- A centralidade do processo didático é no professor ou no estudante?
- O curso é presencial, a distância ou misto?
- Há preocupação com a relação teoria e prática?

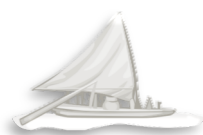
VI- AVALIAÇÃO

- Qual a concepção de avaliação (implícita ou explícita) presente no plano de ensino?
- Quais os procedimentos e instrumentos avaliativos?
- Como está prevista a socialização/*feedback* da avaliação?


VII- BIBLIOGRAFIA

- Os livros registrados:
 - são atuais?
 - são adequados e coerentes com os objetivos, conteúdos e metodologia proposta?
- Os autores citados são pesquisadores da área de formação de professores?
- Contemplam autores nacionais e internacionais, relatórios de pesquisa, produções disponíveis em portais educacionais?


VIII- OBSERVAÇÕES



ANEXO 1 – Projeto de curso, Plano de curso, Planos de aula e *Folders* de divulgação do projeto



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



PROPOSTA DE CURSO

1. ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

1.1 Nome do curso: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade – ANOS INICIAIS

a) **Curso EAPE:**

Gerência Responsável: Gerência de Planejamento e Execução –	Nome e Matrícula	E-MAIL	Contatos Telefônicos
Coordenador			
Articulador (formador EAPE que acompanha o curso)			


1.2 Público-Alvo:

- Coordenadores intermediários, locais, professores e demais profissionais da educação que atuam nas instituições de ensino da rede pública de ensino que ofertam Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano).


1.3 Pré-requisito(s) para a Pré-Inscrição:

- Estar atuando (como professor, coordenador, gestor, orientador e demais agentes de educação) nas instituições de ensino da rede pública de ensino que ofertam Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



1.4 Modalidade do Curso:

Essa ação em rede faz parte do Projeto EAPE na ESCOLA e utilizar-se-á da estratégia da formação de formadores. O(a) formador(a) da EAPE trabalhará com os(as) coordenadores(as) intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino – CRE, às segundas-feiras, no turno vespertino.

O coordenador local trabalhará na escola com os professores(as) na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola.

Assim, essa formação envolverá uma atuação de corresponsabilização entre EAPE, coordenadores intermediários e locais. Os(as) formadores(as) trabalharão juntamente com os coordenadores(as) intermediários no acompanhamento do desdobramento da formação nas coordenações coletivas das escolas de acordo com cronograma de visita, desenvolvendo um processo de observação participante, com a perspectiva de nutrir o planejamento da formação a partir da realidade das escolas em cada CRE e também colaborar para uma reflexão profunda acerca da reorganização do trabalho pedagógico.

1.4.1 Desenvolvimento da formação em rede: A atuação dos participantes ocorrerá com as seguintes funções:


a) **Formador da EAPE:** responsável pelo projeto *EAPE na Escola*, docente do curso "Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade – ANOS INICIAIS" para os coordenadores intermediários e locais e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas das unidades de ensino da CRE sob sua formação.

b) **Coordenador Intermediário:** cursista do projeto *EAPE na Escola* no curso "Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade – ANOS INICIAIS", articulador desta formação junto aos coordenadores locais e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas das unidades de ensino de sua CRE.


c) **Coordenador Local:** cursista do projeto *EAPE na Escola*, no curso "Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade – ANOS INICIAIS" e multiplicador/articulador do curso nas coordenações coletivas de sua escola.

d) **Professor e demais profissionais da educação:** cursista do projeto *EAPE na Escola*, no curso "Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade – ANOS INICIAIS", realizado em cada escola no momento da coordenação coletiva às quartas-feiras.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



1.4.2 Carga Horária

PROFESSORES e PROFISSIONAIS DA CARREIRA ASSISTÊNCIA


	Presencial	A distância
Carga Horária Direta:	36 h + 24h (Atividades Pedagógicas e Palestras do Currículo em Movimento) = 60h	-
Carga Horária Indireta:	60h (Estratégias de Intervenção)	-
Carga Horária Geral do Curso	120h como cursista	

COORDENADORES INTERMEDIÁRIOS e LOCAIS


	Presencial	Distância
Carga Horária Direta:	36 h + 24h (Atividades Pedagógicas e Palestras do Currículo em Movimento) = 60h	-
Carga Horária Indireta:	60h (Estratégias de Intervenção)	-
Carga Horária Geral do Curso	1. 60h como cursista (Formação de Formadores) e 2. 120h como articulador da formação na CRE e Unidade Escolar	

• **Horas indiretas: Coordenadores Intermediários**
Será efetivada por meio do estudo e análise crítica dos textos de referência, investigação da realidade (CRE/unidades escolares), acompanhamento da organização e multiplicação do curso e pelo registro do trabalho desenvolvido pela formação em cada unidade escolar de sua CRE.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



• **Horas indiretas: Coordenadores Locais**
Será efetivada por meio do estudo e análise crítica dos textos de referência, investigação da realidade (CRE/unidades escolares), planejamento, organização, multiplicação do curso e registro do trabalho desenvolvido gerado pela vivência do percurso pedagógico em cada encontro da formação.

• **Horas indiretas: Professores e Profissionais da Carreira Assistência**
Será efetivada por meio do estudo e análise crítica dos textos de referência, investigação da realidade na sua unidade escolar e registro das estratégias efetivadas a partir dos debates e estudos realizados pela vivência do percurso pedagógico em cada encontro da formação.

1.1 Realização do Curso:

- **Com coordenadores/as na CRE:**
 - Início: 25/03/2013
 - Término: 09/09/2013
 - Vespertino: 14h às 17h
 - Local: Nas CREs
 - Dia(s) da semana: Segunda-feira
- **Com professores e profissionais da educação nas UEs:**
 - Início: 20/03/2013
 - Término: 02/10/2013
 - Vespertino e/ou matutino: das 9h às 12h e das 14h às 17h
 - Local: Em cada escola que atende a modalidade
 - Dia(s) da semana: quarta-feira

1.2 Divulgação: a divulgação tem sido realizada por meio de correspondência oficial e encontro junto aos coordenadores intermediários; gestores públicos e site da SEDF e EAPE;

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



1.3 Vagas:

- As vagas serão destinadas aos profissionais que atuam nas instituições educacionais da rede pública que ofertam Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e aos coordenadores intermediários atuantes com os Anos Iniciais na GREB da CRE. Assim o processo de formação será organizado em 2 etapas diferenciadas e interdependentes:
 - ✓ **Na CRE:** para todos os coordenadores intermediários atuantes com os Anos Iniciais na GREB da CRE e para um coordenador local dos anos iniciais (ou representante) de cada unidade escolar que atenda aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano).
 - ✓ **Nas escolas:** para todos os profissionais da educação, em cada unidade escolar que tiver um representante da escola participando da formação oferecida pela EAPE aos coordenadores locais e intermediários para articular esse trabalho nas coordenações coletivas da escola às quartas-feiras.
- Inscrição:** as inscrições serão consideradas mediante a frequência nos quatro primeiros encontros agendados com o formador da EAPE e com o articulador regional e local responsável (coordenadores intermediários e locais), cujas informações subsidiarão a elaboração das atas definitivas.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Objetivo geral do curso

- Possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos de aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, tendo em vista o processo de consolidação do Currículo em Movimento e a execução do projeto político-pedagógico da SEDF.

2.2. Justificativa

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377

L/T



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



No ano de 2013 a SEDF institui o projeto *Currículo em Movimento* como uma grande ação norteadora no caminho da reconstrução para uma escola pública mais justa e igualitária, almejando um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, contemporâneo e mais significativo. Esse movimento em rede inaugura um processo de ressignificação do espaço da coordenação pedagógica. Para dar suporte a esse movimento curricular a política de formação da EAPE apresenta o projeto EAPE na Escola, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, levando a formação continuada para o interior dos espaços educativos, gerando também, certificação para os sujeitos envolvidos nesse trabalho.

Para a implantação do novo currículo e a ampliação da discussão sobre Ciclo de Aprendizagem, esta formação, constituída no espaço das coordenações pedagógicas coletiva, terá o papel de discutir, debater, estudar e refletir o currículo de forma integrada na perspectiva do desenvolvimento de propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo e da ressignificação do espaço da coordenação pedagógica para que os professores realizem o planejamento coletivamente, tendo como foco as aprendizagens dos estudantes e que o demais profissionais da educação fortaleçam seu trabalho na instituição escolar como agentes de educação.

Os coordenadores pedagógicos intermediários e locais são agentes essenciais da articulação do fazer educativo. Entendendo a necessidade de ampliar a discussão sobre suas reais potencialidades nesta articulação e na elaboração de propostas pedagógicas coletivas e colaborativas, faz-se necessário um processo de valorização e fortalecimento deste profissional, a fim de que o mesmo possa se constituir como uma liderança formadora e promotora da coletividade docente, garantindo a ampla discussão das concepções, sentidos e práticas educativas numa nova perspectiva de trabalho pedagógico, para a implantação do novo currículo e dos Ciclos de aprendizagem.


A proposta, portanto, é disseminar e fortalecer a coordenação pedagógica como espaço de estudos, reflexões, debates, reorganização de estratégias metodológicas, produção de ideias, trocas de experiências, entre outros, propiciando a participação de todos os professores e outros profissionais da educação, tendo os coordenadores como principais articuladores de processo de formação em rede. Assim, as coordenações pedagógicas, nessa perspectiva, buscam o planejar como ato coletivo, interativo e colaborativo, valorizando a articulação e o envolvimento dos profissionais da educação por um objetivo comum: as aprendizagens de todos.

2.3. Fundamentação teórica


Considerando que o curso propõe-se a sistematizar o estudo e o debate acerca da educação em ciclos de aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, articulado ao aprofundamento para a consolidação do Currículo em Movimento e a execução do projeto político-pedagógico da SEDF, tomaremos como base os referenciais teóricos apresentados nesses documentos, com destaque para a Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que apresentam elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, procurando não somente as explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, projetando a superação destas e rompendo com as causas do fracasso escolar, oportunizando, assim, que todos aprendam.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377

L/T



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



2.4. Objetivos de aprendizagem

Possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos de aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, tendo em vista o processo de consolidação do Currículo em Movimento e a execução do projeto político-pedagógico da SEDF.

2.4.1 Objetivos específicos:

1. Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do PPP da SEDF.
2. Ampliar o repertório teórico do profissional da educação contribuindo para a construção de uma rede de ações educativas que promovam a responsabilização na efetivação do PPP da escola.
3. Fundamentar o papel do coordenador pedagógico e do professor como pesquisador na perspectiva da ressignificação da Coordenação como espaço de estudo, pesquisa, formação e construção de propostas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva colaborativa para atuação qualitativa do trabalho coletivo de todos os profissionais da educação que compõem a escola.
4. Trabalhar a OTP a partir dos conceitos teóricos balísares do Currículo da Educação Básica do DF: Currículo em Movimento/ 2013
5. Enfatizar a necessidade da postura investigativa para a proposição de alternativas sobre o ensinar e o aprender.
6. Compartilhar experiências destacando aspectos teóricos e práticos.


2.5. Procedimentos

- Leitura de textos variados (leis, portarias, artigos, capítulos de livros, teses, dissertações ou monografias);
- Palestras, debates, seminários, oficinas e estudos em grupo;
- Estudo de caso e situações problema;
- Vivência do Curso Pedagógico de cada encontro e multiplicação do mesmo na coordenação coletiva da escola, focando, refletindo e interindo na realidade local.


DESCRIÇÃO DA INTENCIONALIDADE DE CADA ETAPA DO PERCURSO (estrutura organizacional do encontro)

O percurso pedagógico representa a proposta metodológica que será norteadora para o planejamento de todos os encontros dessa formação. Ele será considerado em todos os momentos mediados pelos formadores/as da EAPE, quanto nos momentos mediado pelo/a coordenador/a local nas coordenações coletivas.

177



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



O percurso pedagógico é composto pelas seguintes etapas:

- 1. Contextualizando o Tema do encontro**
 - **Objetivo e pauta do encontro compartilhado com o grupo**

Favorece a realização do que foi planejado, a constituição do grupo de estudo/trabalho e a compreensão do processo de formação; otimiza o tempo do encontro e potencializa a participação de todos/as.

 - **Ilustração:** apresenta sinteticamente a concepção da temática do encontro de forma diversificada: epígrafe, charge, imagem, estrofes, poemas, letras de música, etc.

Insere o grupo na temática de uma forma atraente; gera uma provocação que aciona o pensamento acerca do que será tratado, funciona como estímulo a participação; e ilustra os objetivos do encontro.


 - ✓ **Pretextos:** Vivência de diversas estratégias de abordagem do tema

Estimula a participação do cursista, que socializa uma estratégia de introdução da temática, por meio da abordagem de diferentes pretextos: jogos, brincadeiras, leituras de diversos gêneros, pequenas oficinas, apreciação de imagens, músicas, poemas, etc.
- 2. Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade: o que fazemos (...) e por que fazemos (...)?**
- 3. Estudando o tema: aprofundamento teórico e conceitual**
 - ✓ **Diálogo com a nossa realidade**

Apresenta as contribuições teóricas e conceituais para que o grupo possa construir estratégias de atuação e de intervenção na realidade da escola; possibilita o processo permanente de retroalimentação entre teoria e prática.
- 4. Intervindo na nossa realidade: o que modificar? Como?**
 - ✓ **Práticas de intervenção**

Gera o compromisso de ressignificar o fazer pedagógico; suscita a elaboração de estratégias de ação apoiadas na concepção em estudo; estimula a partilha de ideias e propostas


178



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria de Estado de Educação

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



do grupo e amplia a visão e o campo das possibilidades de intervenção de todos/as; proporciona a prática da pesquisa – ação – registro - reflexão.

5. Avaliando

✓ O que o encontro contribuiu para a minha prática pedagógica?

Possibilita a tomada de consciência do processo de mudança e estimula a construção da corresponsabilidade.

2.6. Conteúdos para fins de certificação

1. Estruturação dos ciclos de aprendizagem

- Histórico e concepção

2. Avaliação Formativa: fundamentos e perspectivas na organização escolar em ciclos.

- Princípios básicos da avaliação formativa: diagnóstico, critérios e intervenção.
- Procedimentos e instrumentos de avaliação, registro/acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.
- Finalidades e usos da avaliação institucional e externa.

3. Reorganização do Trabalho Pedagógico: foco na aprendizagem


O papel das coordenações pedagógicas como espaços/tempos de formação continuada

- Planejamento e Rotina
 - ✓ Currículo, Eixos Estruturantes (Cidadania, Aprendizagem, Diversidade, Educação em Gênero e Sexualidade, Educação das relações étnico-raciais, Educação do campo, sustentabilidade Humana e Direitos Humanos) e Letramentos
- Intervenção Pedagógica
 - ✓ Reagrupamentos (intraclasse / interclasse)
 - ✓ Projeto Interventivo

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070


Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria de Estado de Educação

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



2.7. Cronograma do curso

CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

MÊS	DATA (Segunda-feira no vespertino) Formação para os Coordenadores Intermediários e Locais nas CREs	DATA (Quarta-feira no horário da coordenação) Formação aos professores (as) de Anos Iniciais nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares
Março	25	27
Abril	1, 8 e 22	17
Maio	06 e 20	8 e 22
Junho	3 e 17	5 e 19
Julho	1	3
Agosto	12 e 26	7 e 21
Setembro	09	4 e 18
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento (dia a definir)	02 Conferência Distrital do Currículo em Movimento (dia a definir)
Total de encontros	12	12
Subtotal CH direta Coordenadores Centrais e intermediários	36h + 24h (Atividades Pedagógicas e Palestras do Currículo em Movimento) = 60h	36h + 24h (Atividades Pedagógicas e Palestras do Currículo em Movimento) = 60h
TOTAL	1. 60h como cursista (Formação de Formadores) e 2. 120h como articulador da formação na CRE e Unidade Escolar	

Obs: A carga horária total do curso envolve os encontros presenciais (cronograma em anexo) para representantes de todas as escolas da SEDF que deverão ser repassadas no momento da coordenação coletiva da escola. Também será somada a carga horária total a participação referente a culminância da formação, que real

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070

Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



se-á por meio da Conferência Distrital do Currículo em Movimento prevista para outubro. Além dessa carga horária ser composta por todo o trabalho desenvolvido na escola (estratégias de intervenção planejadas e efetivadas) pela vivência do percurso pedagógico de cada encontro.

2.7.1 Cronograma Temático

Curso: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CICLOS E NA SEMESTRALIDADE – ANOS INICIAIS			
DATAS		TEMÁTICAS	OBJETIVOS
Coordenadores na CRE	Profissionais da educação na escola		
25/03	27/03	Apresentação do Curso	Promover a interação entre os cursistas e conhecer o programa do Curso: Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos.
01/04	17/04	Ciclos concepção e histórico	Promover o estudo e o debate sobre a organização escolar em ciclos nos Anos Iniciais como estratégia para o favorecimento das aprendizagens, tendo em vista a consolidação do Currículo em Movimento e a execução do Projeto Político-Pedagógico da SEE-DF.
08/04	08/05	 Currículo em Movimento	Compreender o currículo em movimento e suas bases teóricas na perspectiva da organização escolar em ciclos.
22/04	22/05	Bases teóricas e Eixos Estruturantes do Currículo em Movimento	Compreender a relevância dos eixos estruturantes (Cidadania, Sustentabilidade Humana, Aprendizagens, Diversidade, Educação das relações étnicas raciais, Educação do campo, Educação em Gênero e Sexualidade, direitos Humanos) na proposta curricular da SEDF, como forma de garantir a constituição dos sujeitos na diversidade, o respeito às diferenças e valorização da diversidade.
06/05	05/06	Avaliação Formativa	Proporcionar reflexão acerca da avaliação formativa como perspectiva fundamental para a

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



			promoção da aprendizagem.
20/05	19/06	Bases teóricas do Currículo em Movimento e Aprendizagens	Analisar os princípios que orientam a aprendizagem na concepção do Currículo em Movimento.
03/06	03/07	Avaliação Formativa: como garantir os direitos de aprendizagens por meio da OTP	Refletir o papel do registro (Portfólio, relatórios, diário de bordo, etc) na avaliação formativa como forma de acompanhamento para a progressão contínua das aprendizagens de todos os estudantes.
17/06	07/08	Letramentos: uma possibilidade de organizar os conhecimentos, espaços e tempos escolares (OTP)	Compreender a perspectiva teórica e conceitual dos letramentos na dinâmica escolar. Discutir propostas de reorganização que articulem as diversas disciplinas, áreas do conhecimento contemplem textos significativos para o estudante de forma a promover práticas letramento
01/07	21/08	Organização Tempo Espaço – Ciclos	Compreender os Ciclos como estratégias de reorganização do trabalho pedagógico e como forma de respeito ao desenvolvimento humano e alcançar as aprendizagens significativas.
12/08	04/09	Planejamento Como garantir os direitos de aprendizagens por meio da OTP	Identificar, analisar e refletir sobre as rotinas escolares, na nova reorganização por ciclos, como promotoras da aprendizagem significativa.
26/08	18/09	Estratégias de Intervenção; reorganização dos espaços e tempos	Analisar as estratégias interventivas como forma de atender necessidades específicas de aprendizagem; Conhecer as diferentes estratégias de intervenção possíveis nos ciclos: pedagógicas diferenciadas.
09/09	02/10	Rede de Experiência	Compartilhar as intervenções efetivas e refletir criticamente sobre as propostas socializadas

2.8. Recursos didático-pedagógicos (indicar os principais materiais utilizados)

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



- Envio, por e-mail, dos textos e demais arquivos selecionados e organizados pelos formadores;
- Possibilidade de fotocopiar para cada cursista as atividades propostas (artigos, avaliações, resumos e textos diversos.);
- Projetor multimídia com caixa de som (apresentação de slides, filmes, músicas temáticas) e notebook;
- Resma de papel A4, régua, tesoura, cola, pincel (preto, vermelho, azul).

2.9. Avaliação dos cursistas

A avaliação terá um caráter formativo e processual, o que significa que as atividades realizadas deverão ser acompanhadas de modo contínuo. Devido à importância da interação, o diálogo constituir-se-á na base do processo. Assim sendo, propõe-se os procedimentos avaliativos descritos a seguir:

Avaliação das Horas diretas:

- Participação efetiva nas discussões no decorrer dos encontros;
- Análise crítica de textos-referências;
- Investigação da realidade;

Avaliação das Horas indiretas:

- Leituras e estudos e registro das estratégias elaboradas e executadas a partir dos estudos e debates dos Fóruns Locais para todos os envolvidos;
- Elaboração de registro contendo o percurso teórico-metodológico desenvolvido pelo cursista durante o processo de investigação e intervenção na sua prática pedagógica e nas atividades programadas;
- Elaboração, por parte dos coordenadores locais, do registro do desenvolvimento do trabalho de formação realizado com os professores e demais profissionais nas instituições de ensino.
- Elaboração, por parte dos coordenadores intermediários, do mapeamento do trabalho desenvolvido por meio da formação com os coordenadores locais;
- Formulário para garantir unidade e registro das ações (anexos).

2.10. Avaliação do curso

Aplicação dos formulários de avaliação da EAPE: avaliação processual (metade do curso) e avaliação final (no penúltimo encontro).

2.11- Referências Bibliográficas

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Currículo em Movimento e referências relacionadas.

3. ASPECTOS OPERACIONAIS


3.1. EAPE: aprovação da proposta; disponibilização de formadores/articulador da EAPE e avaliação do curso.

3.2. Docentes/Articuladores da formação:

FORMADORES EAPE:

MATRÍCULA	NOME	CONTEÚDOS MINISTRADOS	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out
		Todos	120h	Março a Out


Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria de Estado de Educação

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação




	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out
	Todos	120h	Março a Out

ARTICULADORES REGIONAIS: Coordenadores Intermediários

MATRÍCULA	NOME	CRE	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
		Brazlândia	120h	Março a Out
		Ceilândia	120h	Março a Out
		Gama	120h	Março a Out
		Guará	120h	Março a Out
		Núcleo Bandeirante	120h	Março a Out
		Paranoá	120h	Março a Out
		Planaltina	120h	Março a Out
		Plano Piloto	120h	Março a Out
		São Sebastião	120h	Março a Out
		Santa Maria	120h	Março a Out
		Samambaia	120h	Março a Out
		Sobradinho	120h	Março a Out
		Recanto das Emas	120h	Março a Out
		Taguatinga	120h	Março a Out


Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria de Estado de Educação

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



ARTICULADORES LOCAIS: Coordenadores (ou representantes) Locais de cada UPE participante de cada CRE: anexo 1

MATRÍCULA	NOME	CRE	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
			120h	Março a Out
			120h	Março a Out

3.3. Relatórios :

3.4.1 Final: elaborado pelo formador e pelos articuladores do curso, após a avaliação processual e final feita pelos cursistas.

3.4. Certificação:
Para a certificação é exigido 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas.

- Os professores, coordenadores e gestores participantes da formação, cumprindo a frequência mínima exigida e atendendo as atividades referentes as horas indiretas da formação farão jus a certificação de 120 horas.
- Os coordenadores locais (ou o representante da escola), cumprindo a frequência mínima exigida e atendendo as atividades referentes as horas indiretas da formação farão jus a certificação de 60 horas como cursista. E aqueles coordenadores locais(ou o representante da escola) que assumirem o trabalho de articulação da formação nas coordenações coletivas de sua escola, cumprindo com as orientações de registro das horas indiretas desse trabalho farão jus a certificação de 120h como Articulador Local.
 - ✓ **ATENÇÃO!** O coordenador intermediário ou local que deixar a formação e o seu respectivo substituto **fará jus a certificação parcial de acordo com o período do trabalho desenvolvido como cursista e articulador.** Essa organização é necessária uma vez que o articulador intermediário/local é imprescindível para a efetivação do desdobramento da formação em cada Unidade escolar.
- Os coordenadores intermediários participantes dos encontros de formação, cumprindo a frequência mínima exigida e atendendo as atividades referentes as horas indiretas da formação farão jus a certificação de 60 horas como cursista. E aqueles coordenadores intermediários que assumirem o trabalho de articulador da CRE dos Anos Iniciais em parceria com os formadores da EAPE e o acompanhamento do desenvolvimento da formação nas coordenações

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



coletivas das unidades de ensino de sua CRE, cumprindo com as orientações de registro das horas indiretas desse trabalho farão jus a certificação de 120h como Articulador Regional.

3.7. Ata de Frequência:

Utilizar ata de frequência oficial da EAPE, conforme orientações constantes no documento a ser recebido até o quarto encontro do curso, sob a responsabilidade do NUDOC- Núcleo de Documentação da EAPE (sala 29).

3.8. Recursos Financeiros:

Não haverá necessidade de recursos financeiros.

3.9. Autorização Final do Curso:

A apreciação e aprovação do curso estão sob a responsabilidade da equipe diretiva da EAPE e em consonância com as políticas públicas de educação. A autorização só é efetivada após o preenchimento dos campos abaixo discriminados, contendo data e assinatura com carimbo da:

Gerência ____/____/2013	Coordenação Pedagógica ____/____/2013	Direção ____/____/2013

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



PROJETO EAPE NA ESCOLA – ANOS INICIAIS

Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade

APRESENTAÇÃO DO CURSO

O curso “Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” prevê a formação aos coordenadores intermediários, locais e profissionais da educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, com o intuito de discutir os processos de construção das aprendizagens e melhorar a qualidade social da educação.

OBJETIVO GERAL DO CURSO

Possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos de aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, tendo em vista o processo de consolidação do Currículo em Movimento e a execução do projeto político-pedagógico da SEDF.

MÓDULOS

1. Estruturação dos ciclos de aprendizagem

- Histórico, concepção

2. Avaliação Formativa: fundamentos e perspectivas na organização escolar em ciclos.

- Princípios básicos da avaliação formativa: diagnóstico, critérios e intervenção.
- Procedimentos e instrumentos de avaliação, registro/accompanhamento das aprendizagens dos estudantes.
- Finalidades e usos da avaliação institucional e externa.

3. Reorganização do Trabalho Pedagógico: foco na aprendizagem

O papel das coordenações pedagógicas como espaços/tempos de formação continuada

- Planejamento e Rotina
 - ✓ Currículo, Eixos Estruturantes (Cidadania, Aprendizagem, Diversidade, Educação em Gênero e Sexualidade, Educação das relações étnico-raciais, Educação do campo, Sustentabilidade Humana e Direitos Humanos) e Letramentos
- Intervenção Pedagógica
 - ✓ Reagrupamentos (intraclasse / interclasse)
 - ✓ Projeto Interventivo

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



METODOLOGIA

O percurso pedagógico representa a proposta metodológica que será norteadora para o planejamento de todos os encontros dessa formação. Ele será considerado tanto nos momentos mediados pelos formadores/as da EAPE, quanto nos momentos mediado pelo/a coordenador/a local nas coordenações coletivas.

O percurso pedagógico é composto pelas seguintes etapas:

- Objetivo e pauta do encontro compartilhado com o grupo
- 1. Contextualizando o tema do encontro
 - Pretextos/ilustração
- 2. Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade: o que fazemos (...) e por que fazemos(...)?
- 3. Estudando o tema: aprofundamento teórico e conceitual
 - ✓ Diálogo com a nossa realidade
- 4. Intervindo na nossa realidade: o que modificar? Como?
 - ✓ Práticas de intervenção
- 5. Avaliando
 - ✓ O que o encontro contribuiu para a minha prática pedagógica?
- 6. Saberes e fazeres docentes
- Ampliando conhecimentos
 - ✓ Ampliação do repertório na temática: referência bibliográfica, glossário (aportes conceituais da temática), vídeos, músicas, textos...
- Registro Reflexivo do processo da formação a cada encontro/ Avaliação e autoavaliação da atuação interventiva.
 - ✓ Entregar o registro reflexivo do trabalho desenvolvido ao formador.

DESCRIÇÃO DA INTENCIONALIDADE DE CADA ETAPA DO PERCURSO (estrutura organizacional do encontro)

- Objetivo e pauta do encontro compartilhado com o grupo

Favorece a realização do que foi planejado, a constituição do grupo de estudo/trabalho e a compreensão do processo de formação; otimiza o tempo do encontro e potencializa a participação de todos/as.

- Ilustração: apresenta sinteticamente a concepção da temática do encontro de forma diversificada: epígrafe, charge, imagem, estrofes, poemas, letras de música, etc.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Inserir o grupo na temática de uma forma atraente; gera uma provocação que aciona o pensamento acerca do que será tratado, funciona como estímulo a participação; e ilustra os objetivos do encontro.

1. Contextualizando o Tema do encontro

✓ Pretextos: Vivência de diversas estratégias de abordagem do tema

Estimula a participação do cursista, que socializa uma estratégia de introdução da temática, por meio da abordagem de diferentes pretextos: jogos, brincadeiras, leituras de diversos gêneros, pequenas oficinas, apreciação de imagens, músicas, poemas, etc.

2. Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade: o que fazemos (...) e por que fazemos(...)?

Problematiza a temática a partir do questionamento de dados objetivos da realidade da escola e/ou da prática pedagógica, no que tange aos processos de avaliação, organização do trabalho pedagógico, ressignificação dos tempos e espaços, compreensão do currículo, da coordenação pedagógica como espaço de formação, etc; desenvolve a prática investigativa para a constituição do professor-pesquisador.

3. Estudando o tema: aprofundamento teórico e conceitual

✓ Diálogo com a nossa realidade

Apresenta as contribuições teóricas e conceituais para que o grupo possa construir estratégias de atuação e de intervenção na realidade da escola; possibilita o processo permanente de retroalimentação entre teoria e prática.

4. Intervindo na nossa realidade: o que modificar? Como?

✓ Práticas de intervenção

Gera o compromisso de ressignificar o fazer pedagógico; suscita a elaboração de estratégias de ação apoiadas na concepção em estudo; estimula a partilha de ideias e propostas do grupo e amplia a visão e o campo das possibilidades de intervenção de todos/as; proporciona a prática da pesquisa – ação – registro - reflexão.

5. Avaliando

✓ O que o encontro contribuiu para a minha prática pedagógica?

Possibilita a tomada de consciência do processo de mudança e estimula a construção da corresponsabilidade.

CARGA HORÁRIA

1. Curso "Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade", para os coordenadores locais:

- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador local da formação: 120 h/a

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



2. Curso "Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade", para todos os profissionais da educação da escola que participarem dessa formação:

- certificado de cursista: 120h/a

REALIZAÇÃO

Encontro com coordenadores/as intermediários e locais quinzenalmente às segundas-feiras no turno vespertino (14h às 17h) conforme datas do folder no período de 25/03 a 09/09.

Encontro com os profissionais da educação em cada escola, às quartas-feiras, quinzenalmente, no horário da coordenação coletiva da escola conforme datas do folder no período de 27/03 a 02/10.

FREQUÊNCIA

100 % de frequência: formação em horário de trabalho;

ATENÇÃO: não há abono de faltas. As faltas deverão ser justificadas mediante a apresentação de declaração da chefia imediata, que deverá ser entregue ao coordenador/articulador da formação.

CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO

Frequência mínima de 80% nos encontros presenciais.

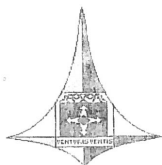
Para fazer jus à certificação as faltas justificadas não poderão ultrapassar 20% da carga horária direta, o que corresponde a 03 encontros.

Realização das atividades solicitadas pelos formadores/as.

AVALIAÇÃO DAS HORAS INDIRETAS

As horas indiretas serão destinadas à realização do projeto de acompanhamento pedagógico nas escolas.





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade

ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL

- Possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos de aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, tendo em vista o processo de consolidação do currículo em movimento e a execução do projeto político pedagógico da SEDF.

MÓDULOS:

1. Estruturação dos ciclos de aprendizagem

- Histórico e concepção.

2. Avaliação Formativa: Fundamentos e perspectivas na organização escolar em ciclos.

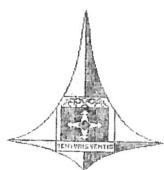
- Elementos básicos da avaliação formativa: diagnóstico, critérios e intervenção.
- Procedimentos e instrumentos de avaliação, registro/acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.
- Finalidades e usos da avaliação institucional e externa.

3. Reorganização do Trabalho Pedagógico: foco na aprendizagem

- O papel das coordenações pedagógicas como espaços/tempos de formação continuada.
- Princípios epistemológicos do currículo, como fazer na sala de aula:
- ✓ Prática Pedagógica: planejamento e rotina.
- o Currículo, Eixos Estruturantes (Cidadania, Aprendizagem, Diversidade, Educação em Gênero e Sexualidade, Educação das Relações étnico-raciais, Educação do Campo, Sustentabilidade Humana, Direitos Humanos) e Letramentos.
- o Intervenção Pedagógica: reagrupamentos (intraclasse / interclasse); Projeto Interventivo.

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos na e Semestralidade

ENSINO MÉDIO

OBJETIVO GERAL

- Possibilitar a compreensão da proposta do Ensino Médio em blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, com vista ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do Projeto Político Pedagógico da SEDF.

MÓDULOS:

1. A semestralidade como organização dos tempos e espaços do Ensino Médio

- Concepção e histórico

2. Avaliação Formativa: Fundamentos e perspectivas na organização escolar em blocos semestrais.

- Elementos básicos da avaliação formativa: diagnóstico, critérios e intervenção.
- Procedimentos e instrumentos de avaliação, registro/acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.
- Finalidades e usos da avaliação institucional e externa.

3. Reorganização do Trabalho Pedagógico: foco na aprendizagem

- O papel das coordenações pedagógicas como espaços/tempos de formação continuada
- Planejamento e Rotina
 - ✓ Currículo, Eixos Estruturantes ((Cidadania, Aprendizagem, Diversidade, Educação em Gênero e Sexualidade, Educação das Relações étnico-raciais, Educação do Campo, Sustentabilidade Humana, Direitos Humanos) e Multiletramentos
- Intervenção Pedagógica

4. Reorganização conceitual e estrutural do Ensino Médio

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCEM
- ✓ Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade
9º encontro com coordenadores/as nas CREs
Setembro de 2013

Módulo 03: Reorganização do Trabalho Pedagógico

➤ **Objetivos**

- Refletir sobre a reorganização do trabalho pedagógico considerando as dimensões do currículo;
- Valorizar a coordenação pedagógica como um espaço de formação continuada articulado com a realidade escolar.

PERCURSO PEDAGÓGICO

- Momento de socialização das experiências vivenciadas pelos cursistas nos encontros promovidos nas escolas. (30 min.)

FIQUE LIGADO!

- Este momento de socialização será realizado para tratar de questões trazidas pel@s cursistas e retomar algum ponto do percurso anterior, se for necessário. Os cursistas podem também apresentar as questões contextualizadas pedidas no encontro anterior.

1. Contextualizando o tema do encontro (20 min.)

- **Prefeito** – Como podemos, a partir da realidade existente, reorganizar tempo e espaço escolar, no sentido de superar a fragmentação e contribuir para a articulação do conhecimento curricular? (Pergunta adaptada do **Caderno do Currículo em Movimento** – Quarto Ciclo, 2012, p. 59).
 - *Mediar o tempo das falas.*

2. Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade (30 min.)

- a) Apresentar o “Modelo de Jantsch” (em anexo) utilizado no 7º Encontro. Pedir para que os cursistas relatem alguma atividade realizada na escola que tenha contemplado um ou mais dos conceitos apresentados.

FIQUE LIGADO!

- Neste momento, é importante destacar a diferença entre o trabalho interdisciplinar e o multidisciplinar, enfatizando o caráter formativo.

3. Estudando o tema (50 min.)

- Realizar, de forma lúdica, a leitura do texto “O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas”, de Paulo Gomes Lima e Sandra Mendes dos Santos.

FIQUE LIGADO!

- Sugestão para realizar a leitura e o estudo do texto:
Batata quente: enviar antecipadamente o texto para @s cursistas lerem; no dia do encontro, formar uma roda com @s participantes; apresentar uma caixa com parágrafos recortados do texto; ao som de uma música, a caixa vai passando de mão em mão; quando a música parar, quem estiver com a caixa retira um papel e comenta o trecho sorteado.

4. Intervindo na nossa realidade (50 min.)




- Apreciar o vídeo sobre a coordenação pedagógica pensando na seguinte questão:
 - Como você pode contribuir para que a coordenação pedagógica da sua escola efetivamente aconteça?
- Dividir a turma em grupos e entregar para cada um a Portaria 29, de 06/02/2006, que dispõe sobre normas para coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino (em anexo);
- Considerando o regimento escolar e o vídeo apreciado, debater sobre a função do espaço da coordenação pedagógica.

FIQUE LIGADO!

- No momento do debate sobre a coordenação pedagógica, fortalecer a ideia do coordenador pedagógico como mediador no processo de ensino e de aprendizagem.
- Vale destacar a importância de realizar pontualmente as leituras e as atividades do curso para o devido cumprimento das horas indiretas.

5. Avaliando (15 min.)

- Realizar a avaliação abaixo (em anexo).

Como foi o encontro de hoje? Justifique.			
			
()	()	()	

FORMAÇÃO DE Coordenadores Intermediários e Locais EAPE na Escola –2013: Ciclos e Semestralidade

Agnelo Queiroz
Governador do Distrito Federal

Denilson Bento da Costa
Secretário de Estado de Educação do DF

Olga Cristina Rocha de Freitas
Subsecretária de Formação – EAPE



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos
Profissionais da Educação

Não basta interpretar o mundo de maneiras
diferentes. A questão é transformá-lo.
Karl Marx



Uma outra escola é possível!

Ampliando o diálogo:
Eape.sedf@gmail.com 3901-2378

Projeto EAPE na Escola

“Currículo em Movimento:
reorganização do trabalho
pedagógico nos ciclos e na
semestralidade”



Local: Coordenações Regionais de
Ensino da SEDF

Período: março a outubro de 2013

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação tem como função promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de Ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

O projeto de Educação da SEDF implementa políticas públicas e ações que buscam orientar e subsidiar o planejamento dos trabalhos pedagógicos de todas as instâncias educacionais.

Entre as diversas ações, a reorganização curricular pelo projeto Currículo em Movimento apresenta-se como grande norteadora no caminho de reconstrução de uma escola pública mais justa e igualitária, almejando um processo ensino aprendizagem dinâmico, contemporâneo e mais significativo.

Para dar suporte a esse movimento curricular, a política de formação apresenta o projeto EAPE na ESCOLA, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

O curso que abre os trabalhos deste projeto intitula-se “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade”, tendo por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens.

Outros objetivos também são:

- ✓ Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do projeto político pedagógico da SEDF.
- ✓ Ressignificar o espaço da coordenação pedagógica como momento de estudo, pesquisa e projetos da coletividade da escola.
- ✓ Ampliar o repertório teórico do profissional da educação contribuindo para a construção de uma rede de ações educativas que promovam a responsabilização na efetivação do PPP da escola.

A formação utilizar-se-á da estratégia da formação de formadores. O formador da EAPE trabalhará com os coordenadores intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino-CRE, às segundas-feiras, no turno vespertino.

O coordenador local trabalhará na escola com os professores na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola.

Assim, teremos três (3) ações de formação:

1. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade”, para os Coordenadores Intermediários:
 - certificado de cursista: 60h/a
 - certificado de articulador intermediário da formação: 120 h/a
 2. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade”, para os coordenadores locais:
 - certificado de cursista: 60h/a
 - certificado de articulador local da formação: 120 h/a
 3. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade”, para os professores/profissionais da educação:
 - certificado de cursista: 120h/a
- A coordenação da formação será:
- pela EAPE: nos Anos Iniciais e no Ensino Médio, em todas as Unidades escolares
 - pela EAPE e SUBEB nos Anos Finais, em todas as Unidades escolares
 - pela EAPE nas 05 unidades escolares do III ciclo

No desenvolvimento dessa formação em rede, a atuação dos diversos parceiros são essenciais no desempenho das seguintes funções:

- **Formador da EAPE:** docente do curso do projeto EAPE na Escola para os coordenadores/as intermediários/as e locais; e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas, por meio de cronograma.
- **Coordenador Intermediário:** cursista do projeto EAPE na Escola; articulador desta formação junto aos coordenadores locais; e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas nas escolas de sua CRE.
- **Coordenador Local:** cursista do projeto EAPE na Escola; e multiplicador do curso nas coordenações coletivas da sua escola.

Entendendo a importância dessa ação de formação e sua implicação na dinâmica escolar, e desejando que de fato ela possa contribuir para a construção de um Projeto Político Pedagógico mais dialógico e emancipador, convidamos a todos e todas a se comprometerem com o projeto Currículo em Movimento.

Seja bem-vinda(o) ao EAPE na ESCOLA!

Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade

EAPE na ESCOLA - Março a Outubro de 2013

Curso para Anos Iniciais e Ensino Médio	Ação	Local
25/03, 01, 8, 22/04, 06 e 20/05 03 e 17/06 01/07, 12 e 26/08 09/09	Formação para os Coordenadores Intermediários e Locais nas CREs	CRE Vespertino – 14h às 17h30
20/03 (Miguel Arroyo) e 27/03, 17/04 08 e 22/05 05 e 19/06, 03/07 07 e 21/08 04, 18/09 e 02/10 + Palestras do Currículo em Movimento	Início da Formação aos professores (as) de Anos Iniciais e Ensino Médio nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares	CRE na Unidade Escolar Mat/Vesp/Noturno
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento	a definir

Calendário sujeito a alterações.

Curso para Anos Finais	Ação	Local
25/3 e 01, 08 e 15/04 (intensivo), 29/04, 20/05, 03 e 17/06, 01/07, 05 e 19/08, 02, 16 e 30/09, 22/10, 04 e 18/11	Formação para os Coordenadores Intermediários dos Anos Finais	EAPE Vespertino – 14h às 17h30
22/04, 06 e 27/05, 10 e 24/06, 08/07, 12 e 26/08, 09 e 23/09, 07/10, 11 e 25/11	Formação para os Coordenadores Locais dos Anos Finais	CRE Vespertino – 14h às 17h30
20/03 (Miguel Arroyo) 08 e 22/05 05 e 19/06, 03/07 07 e 21/08 04 e 18/09 02, 16 e 30/10, 06/11 + Palestras do Currículo em Movimento	Início da Formação aos professores (as) de Anos Finais nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares	CRE/ Unidade Escolar Mat/Vesp/Noturno
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento	a definir

Calendário sujeito a alterações.

EAPE na Escola – 2013:

Ciclos e Semestralidade

Não basta interpretar o mundo de maneiras diferentes. A questão é transformá-lo.
Karl Marx

Ampliando o diálogo:
Eape.sedf@gmail.com 3901-2378

Agnelo Queiroz
Governador do Distrito Federal

Denilson Bento da Costa
Secretário de Estado de Educação do DF

Olga Cristina Rocha de Freitas
Subsecretária de Formação – EAPE

Sandra Zita Silva Tiné
Subsecretária da Educação Básica – SUBEB



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos
Profissionais da Educação

Projeto EAPE na Escola

“Currículo em Movimento:
elaboração da proposta para o 3º
Ciclo – uma construção coletiva”



Uma outra escola é possível!

Local: Coordenações Regionais de
Ensino da SEDF

Período: março a novembro de 2013

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação tem como função promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de Ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

O projeto de Educação da SEDF implementa políticas públicas e ações que buscam orientar e subsidiar o planejamento dos trabalhos pedagógicos de todas as instâncias educacionais.

Entre as diversas ações, a reorganização curricular pelo projeto Currículo em Movimento apresenta-se como grande norteadora no caminho de reconstrução de uma escola pública mais justa e igualitária, almejando um processo ensino aprendizagem dinâmico, contemporâneo e mais significativo.

Para dar suporte a esse movimento curricular, a política de formação apresenta o projeto EAPE na ESCOLA, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

O curso que abre os trabalhos deste projeto intitula-se “Currículo em Movimento: elaboração da proposta para o 3º Ciclo – uma construção coletiva”, tendo por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos de aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico capaz de favorecer as aprendizagens, tendo em vista o processo de construção do Currículo em Movimento e a execução do projeto político-pedagógico da SEDF como norteador para a elaboração da proposta para o 3º ciclo.

Outros objetivos também são:

- ✓ Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do projeto político pedagógico da SEDF.
- ✓ Ressignificar o espaço da coordenação pedagógica como momento de estudo, pesquisa e projetos da coletividade da escola.
- ✓ Ampliar o repertório teórico do profissional da educação contribuindo para a construção de uma rede de ações educativas que promovam a responsabilização na efetivação do PPP da escola.

Essa ação utilizar-se-á da estratégia da formação de formadores via Fórum Permanente dos Anos Finais. O Fórum Central é coordenado pela SUBEB-COENF com a participação dos(as) formadores(as) da EAPE no processo de planejamento e organização. Esses formadores(as) trabalharão juntamente com os coordenadores(as) intermediários na coordenação do Fórum Regional que acontecerá nas CREs para os(as) coordenadores(as) locais, que realizarão em suas escolas o Fórum Local na coordenação coletiva às quartas-feiras.

desdobramento da formação funcionará em um processo interdependente de retroalimentação dos três níveis de realização dos fóruns. O coordenador local trabalhará na escola com os professores na coordenação, quinzenalmente.

Fórum Central ↔ Fórum Regional ↔ Fórum Local

Assim, teremos três (3) ações de formação:

1. Curso “Currículo em Movimento: elaboração da proposta para o 3º Ciclo – uma construção coletiva”, para os Coordenadores Intermediários:
 - certificado de cursista: 60h/a
 - certificado de articulador intermediário da formação/ fórum regional: 120 h/a
2. Curso “Currículo em Movimento: elaboração da proposta para o 3º Ciclo – uma construção coletiva”, para os coordenadores locais:
 - certificado de cursista: 60h/a
 - certificado de articulador local da formação/ fórum local: 120 h/a
3. Curso “Currículo em Movimento: elaboração da proposta para o 3º Ciclo – uma construção coletiva”, para os professores/as:
 - certificado de cursista: 120h/a

No desenvolvimento dessa formação em rede, a atuação dos diversos parceiros são essenciais no desempenho das seguintes funções:

- **Formador da EAPE:** responsável pelo curso do projeto EAPE na Escola, atuação no Fórum Central em parceria com os coordenadores(as) Centrais - COENF e atuação nos Fóruns Regionais de cada CRE de forma colegiada com os coordenadores(as) intermediários(as);
- **Coordenador Intermediário:** articulador desta formação junto com os coordenadores locais e responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento dessa formação nas coordenações coletivas de sua CRE;
- **Coordenador Local:** cursista do projeto EAPE na Escola e articulador dessa formação na sua escola.
- **Professor:** cursistas do projeto EAPE na escola, participantes dos fóruns locais, realizado em cada escola no momento da coordenação coletiva às quartas-feiras.

Entendendo a importância dessa ação de formação e sua implicação na dinâmica escolar, e desejando que de fato ela possa contribuir para a construção de um Projeto Político Pedagógico mais dialógico e emancipador, convidamos a todos e todas a se comprometerem com o projeto Currículo em Movimento.

Seja bem-vinda (o) ao EAPE na ESCOLA!

“Currículo em Movimento:
elaboração da proposta para o 3º Ciclo – uma
construção coletiva”

EAPE na ESCOLA – Março a Novembro de 2013

Curso para Anos Finais	Ação	Local
25/3 e 01, 08 e 15/04 (intensivo), 29/04, 20/05, 03 e 17/06, 01/07, 05 e 19/08, 02, 16 e 30/09, 22/10, 04 e 18/11	Formação para os Coordenadores Intermediários dos Anos Finais	EAPE Vespertino – 14h às 17h30
22/04, 06 e 27/05, 10 e 24/06, 08/07, 12 e 26/08, 09 e 23/09, 07/10, 11 e 25/11	Formação para os Coordenadores Locais dos Anos Finais	CRE Vespertino – 14h às 17h30
08 e 22/05, 05 e 19/06, 03/07, 07 e 21/08, 04 e 18/09, 02, 16 e 30/10, 06/11 + Palestras do Currículo em Movimento	Início da Formação aos professores (as) de Anos Finais nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares	CRE/ Unidade Escolar Mat/Vesp/ Noturno
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento	a definir

Calendário sujeito a alterações.

EAPE na Escola – 2013:**Ciclos e Semestralidade**

Não basta interpretar o mundo de maneiras diferentes. A questão é transformá-lo.
Karl Marx

Ampliando o diálogo:
Eape.sedf@gmail.com, 3901-2378

Agnelo Queiroz
Governador do Distrito Federal

Denilson Bento da Costa
Secretário de Estado de Educação do DF

Olga Cristina Rocha de Freitas
Subsecretária de Formação – EAPE



Uma outra escola é possível!



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos
Profissionais da Educação

Projeto EAPE na Escola

“Currículo em Movimento:
reorganização do trabalho
pedagógico na semestralidade
– Ensino Médio Noturno”



Local: Coordenações Regionais de
Ensino da SEDF

Período: abril a outubro de 2013

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação tem como função promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de Ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

O projeto de Educação da SEDF implementa políticas públicas e ações que buscam orientar e subsidiar o planejamento dos trabalhos pedagógicos de todas as instâncias educacionais.

Entre as diversas ações, a reorganização curricular pelo projeto Currículo em Movimento apresenta-se como grande norteadora no caminho de reconstrução de uma escola pública mais justa e igualitária, almejando um processo ensino aprendizagem dinâmico, contemporâneo e mais significativo.

Para dar suporte a esse movimento curricular, a política de formação apresenta o projeto EAPE na ESCOLA, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

O curso que abre os trabalhos deste projeto intitula-se “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico na Semestralidade - Noturno”, tendo por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens.

Outros objetivos também são:

- ✓ Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do projeto político pedagógico da SEDF;
- ✓ Ressignificar o espaço da coordenação pedagógica como momento de estudo, pesquisa e projetos da coletividade da escola.
- ✓ Ampliar o repertório teórico do profissional da educação contribuindo para a construção de uma rede de ações educativas que promovam a corresponsabilização na efetivação do PPP da escola.

A formação utilizar-se-á da estratégia da formação de formadores. O formador da EAPE trabalhará com os coordenadores intermediários e locais do noturno de cada Coordenação Regional de Ensino- CRE, às quartas-feiras, no turno noturno.

O coordenador local trabalhará na escola com os professores na coordenação, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola.

Assim, teremos três (3) ações de formação:

1. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico na Semestralidade - Noturno”, para os Coordenadores Intermediários:

- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador intermediário da formação: 80 h/a

2. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico na Semestralidade - Noturno”, para os coordenadores locais:

- certificado de cursista: 60h/a
- certificado de articulador local da formação: 80 h/a

3. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico na Semestralidade - Noturno”, para os professores/profissionais da educação:

- certificado de cursista: 80h/a

No desenvolvimento dessa formação em rede, a atuação dos diversos parceiros são essenciais no desempenho das seguintes funções:

- **Formador da EAPE:** docente do curso do projeto EAPE na Escola para os coordenadores/as intermediários/as e locais;
- **Coordenador Intermediário:** cursista do projeto EAPE na Escola; articulador desta formação junto aos coordenadores locais; e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações das escolas de sua CRE.
- **Coordenador Local:** cursista do projeto EAPE na Escola; e multiplicador do curso nas coordenações da sua escola.

Entendendo a importância dessa ação de formação e sua implicação na dinâmica escolar, e desejando que de fato ela possa contribuir para a construção de um Projeto Político Pedagógico mais dialógico e emancipador, convidamos a todos e todas a se comprometerem com o projeto Currículo em Movimento.

Seja bem-vinda (o) ao EAPE na ESCOLA!

**Currículo em Movimento: reorganização do
trabalho pedagógico na Semestralidade –
Ensino Médio Noturno**

EAPE na ESCOLA - Abril a Outubro de 2013

Polos	CREs Atendidas
EAPE	Guará, Plano Piloto/Cruzeiro, São Sebastião, Santa Maria, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina e Sobradinho
Taguatinga	Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Recanto e Brazlândia

Metodologia da Formação

Polo EAPE	Polo Taguatinga	Formação na escola
Encontro na EAPE	24/04	Semana indicada
08/05	22/05	de 27 a 31/05
29/05	05/06	de 10 a 14/06
11/06 (3ª feira)	19/06	de 24 a 28/06
Avaliação dia 12/06	03/07	04 e 05/07 08 e 09/07
05 encontros = 15h/a		04 encontros = 12 h/a
31/07	07/08	de 12 a 16/08
14/08	21/08	de 26 a 30/08
28/08	04/09	de 09 a 13/09
11/09	18/09	de 23 a 27/09
25/09	02/10	de 07 a 11/10
Conferência do Currículo		Conferência do Currículo
05 encontros= 15 h/a		05 encontros= 15 h/a
33h + 15h palestras		27h + 15h palestras= 40h
Certificação Coordenadores/as: 60h cursista e 80h articulador		Certificação profissionais da escola: 80h cursista

ANEXO 2 – Cursos ofertados em 2013 pela EAPE

- A capoeira na escola
- a magia do origami na educação - arte e consciência
- atendimento educacional para classes de alunos com transtornos globais do desenvolvimento
- atuação em classes especiais de TGD e DI: teoria e prática
- correção de distorção idade e série - CDIS: construções do ensino e das aprendizagens
- curso de atualização para professores de língua espanhola
- distrito federal: seu povo, sua história
- educação ambiental lúdica: uma abordagem interdisciplinar contemporânea
- foco esporte: formação continuada no esporte
- formação continuada para professores das séries iniciais: educação física
- inglês para professores de inglês - CIL 2
- introdução à educação digital: introdução ao *software* geogebra
- letramento no trabalho: leitura e produção de textos oficiais
- língua espanhola IV para professores e ou português/espanhol
- ludicidade: desafios e aprendizagens para o 4º e 5º anos (matemática)
- metodologia do ensino do futsal nas categorias de base
- na rota das nascentes: a história da região do DF
- oficina de musicalização infantil
- organização didática da aula no ensino fundamental e médio: semestralidade
- origami numa abordagem interdisciplinar
- plena atenção: práticas meditativas para saúde e paz
- PROINFO (parte 1)
- PROINFO (parte 2)
- por motivo de força maior, o curso no turno matutino foi cancelado. Entretanto, se o cursista tiver disponibilidade para cursar no turno noturno em Taguatinga, das 19h às 22h, entrar em contato com a formadora pelo *e-mail* [...], só para aqueles que fizeram a inscrição no *site*.
- treinamento esportivo para pessoas com deficiência - nível 1

Fonte: EA

ANEXO 3 – Formulários de avaliações utilizados no projeto EAPE na Escola



GDF SEDF
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE
GERÊNCIA DE PESQUISA E AVALIAÇÃO - GEPAV

TABULAÇÃO ▢ AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE CURSO

CURSO:	POLO:
FORMADOR(A):	TURMA: DATA: / /2013

Prezado (a) formador (a), por favor, registre nos blocos abaixo o número total de ocorrências das respostas dos cursistas coletadas por meio do Formulário de Avaliação Final do Curso.

BLOCO I ▢ AUTOAVALIAÇÃO		SIM	EM PARTE	NÃO
a	Sou assíduo (a)?			
b	Sou pontual?			
c	Participo das aulas e expesso minhas opiniões?			
d	Realizo as atividades de horas indiretas (leitura, preparo de materiais, trabalhos escritos)?			
e	Minha atuação contribui para o alcance dos objetivos do curso?			

Comentários:

BLOCO II ▢ SOBRE O(A) PROFESSOR(A)/FORMADOR(A)		SIM	EM PARTE	NÃO
a	Demonstra conhecimento dos temas abordados?			
b	Comunica-se com clareza?			
c	Relaciona-se respeitosamente com a turma?			
d	Estimula o pensamento crítico, o interesse pelos estudos e a participação no curso?			
e	É assíduo (a) e pontual?			

Comentários:

BLOCO III ▢ SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (OTP)		SIM	EM PARTE	NÃO
a	A carga horária é suficiente para o alcance dos objetivos do curso?			
b	O plano de curso está sendo cumprido?			
c	A metodologia utilizada favorece a interação entre os cursistas e a participação?			

Comentários:

d | Como os cursistas avaliam o curso até o momento?

() Excelente () Bom () Regular () Insatisfatório

Comentários:

Registre aqui qualquer outro comentário que julgue relevante:



GDF – SEDF
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE
GERÊNCIA DE PESQUISA E AVALIAÇÃO - GEPAV

TABULAÇÃO – AVALIAÇÃO FINAL DE CURSO

CURSO:	POLO:
FORMADOR(A):	TURMA: DATA: / /2013

Prezado (a) formador (a), por favor, registre nos blocos abaixo o número total de ocorrências das respostas dos cursistas coletadas por meio do Formulário de Avaliação Final do Curso.

BLOCO I – AUTOAVALIAÇÃO

		SIM	EM PARTE	NÃO
a	Fui assíduo (a)?			
b	Fui pontual?			
c	Particpei das aulas e expressei minhas opiniões?			
d	Realizei as atividades de horas indiretas (leituras, preparo de materiais, trabalhos escritos)?			
e	Minha atuação contribuiu para o alcance dos objetivos do curso?			

Comentários:

BLOCO II – SOBRE O(A) PROFESSOR(A)/FORMADOR(A)		SIM	EM PARTE	NÃO
a	Demonstrou conhecimento dos temas abordados?			
b	Comunicou-se com clareza?			
c	Relacionou-se respeitosamente com a turma?			
d	Estimulou o pensamento crítico, o interesse pelos estudos e a participação no curso?			
e	Foi assíduo (a) e pontual?			

Comentários:

BLOCO III – SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (OTP)		SIM	EM PARTE	NÃO
a	A carga horária foi suficiente para o alcance dos objetivos do curso?			
b	O plano de curso foi cumprido?			
c	A metodologia utilizada favoreceu a interação entre os cursistas e a participação?			

Comentários:

BLOCO IV – SOBRE O ESPAÇO E A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO		SIM	EM PARTE	NÃO
a	O espaço físico e as instalações atenderam as necessidades?			
b	O local do curso foi de fácil acesso?			
c	A acústica foi favorável?			
d	Os materiais didáticos/recursos tecnológicos atenderam aos objetivos do curso?			
e	As condições de segurança no local do curso foram adequadas?			

Comentários:

BLOCO V – SOBRE O CURSO		SIM	EM PARTE	NÃO
a	O curso atendeu as suas expectativas?			

Comentários:

ANEXO 4– Notícias da Conferência Pública Regionalizada



A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal promove por meio da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas Conferência Pública Regionalizada: Organização Escolar em Ciclos e Semestralidade com o objetivo de ampliar o debate e a compreensão da Organização Escolar em Ciclos, proposta para o Ensino Fundamental, e da Organização Escolar Semestral, proposta para o Ensino Médio, políticas respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/97 – Artigo 23.

CRE RECANTO DAS EMAS. **Conferência Pública Regionalizada**. Disponível em: <<http://drerecanto.wordpress.com>>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

ACONTECEU A CONFERÊNCIA PÚBLICA REGIONALIZADA NA CRE DO RECANTO DAS EMAS

Para a equipe da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, o último dia 06 terminou com gostinho de objetivo alcançado. A Conferência Regionalizada: Organização Escolar em Ciclos e Semestralidade contou com a presença de aproximadamente 400 pessoas. Professores, pais, alunos e assistentes de educação puderam apreciar o relato dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas que aderiram ao ciclo (EC 510 e CEF 802) e semestralidade (CED 104, CEM 111 e CEM 804), além de participar com perguntas e posicionamentos.

Foi verdadeiramente um dia de conversas, debates, esclarecimentos e aprofundamento teórico de grande valia para todos os que estiveram conosco. Agradecemos a presença da professora Edileuza Fernandes da Silva (Subsecretária de Educação Básica), professora Enílvia Morato (assessora da SUBEB), professora Andreia Rodrigues (vice-diretora do CEI 304), que participou apresentando a realidade do I Ciclo que acontece na Educação Infantil, colegas professores e equipe da CRE de Samambaia, professores Railton, Patrícia, Pedro, Jailson e Everton que compartilharam as experiências das escolas citadas acima e TV Reflexo Digital, representada pelos alunos do CE.

CRE RECANTO DAS EMAS. **Aconteceu a Conferência Pública Regionalizada na CRE do Recanto das Emas**. Disponível em: <<http://drerecanto.wordpress.com>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2013.

ANEXO 5 – Notícias: Ciclos e Semestralidade no DF

Justiça proíbe sistema de ciclos nas escolas públicas do Distrito Federal

Juiz determina que o modelo adotado em parte dos colégios públicos deve ser suspenso. A Secretaria informou que vai recorrer da decisão.

[Adriana Bernardes](#)

[Manoela Alcântara](#)

Publicação: 10/08/2013 08h02 Atualização:



Escola de ensino fundamental da 104 Norte: sistema de ciclos faz
avaliação diversificada dos alunos

O Governo do Distrito Federal está proibido de colocar em prática o sistema curricular por ciclos de aprendizagem. Em sentença proferida na tarde de ontem, o juiz da 5ª Vara da Fazenda Pública do DF Germano Crisóstomo Frazão considerou que o modelo de ensino proposto pelo governo local só poderá ser implementado após a normatização do tema e a ampla discussão e participação da comunidade escolar. Também será necessário capacitar os professores e aprovar o projeto no Conselho de Educação. Ele julgou o mérito da ação proposta pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) contra o governo. Em caso de descumprimento, a multa diária será de R\$ 1.000,00. O GDF ainda não foi notificado, mas, assim que isso ocorrer promete entrar com recurso. A determinação judicial afeta 100 mil alunos de 200 escolas, que adotaram o novo modelo no início do ano letivo deste ano. A Secretaria de Educação reafirmou ontem, por meio da assessoria de imprensa, que nada muda por enquanto e que não haverá prejuízo aos estudantes. No fim do mês passado, o MP e a Pasta de Educação firmaram acordo sobre o assunto. O documento ajustava a implementação do projeto de reorganização da educação básica da rede pública do DF e ratificava a continuidade do ensino em ciclos e na semestralidade para as instituições que iniciaram o ano nesse modelo. No entanto, a Justiça ainda não homologou os termos em consenso. Por isso, a decisão mais recente, do juiz da 5ª Vara, é a que vale. A sentença de ontem confirmou uma liminar de fevereiro deste ano, que impediu a efetivação dos ciclos. De acordo com o magistrado, “a administração pública não pode, por simples ato administrativo, conceder direitos de qualquer espécie, criar obrigações ou impor vedações aos administrados; para tanto ela depende de lei”.

PORTARIA Nº 285, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2013.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 172, inciso XXVII do Regimento Interno desta Pasta, aprovado pelo Decreto 31.195, de 21 de dezembro de 2009, e tendo em vista o disposto no Parecer nº 225/2013-CEDF, de 26 de novembro de 2013, do Conselho de Educação do Distrito Federal, aprovado em Sessão Plenária de igual data, e, ainda, o que consta no Processo nº 084.000596/2013, RESOLVE: Art. 1º Aprovar o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Art. 2º Autorizar a organização dos ciclos para a aprendizagem em: Primeiro Ciclo: Educação Infantil, Creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco, Bloco Inicial de Alfabetização e o 2º Bloco, 4º e 5º anos.

Art. 3º Aprovar o processo de avaliação formativa, diagnóstica e contínua, comprometida com a aprendizagem, num processo de progressão continuada.

Art. 4º Aprovar a promoção dos alunos, na forma que se segue: Primeiro Ciclo: Sem retenção; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, sendo: 1º Bloco: Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. O processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do Bloco, com possibilidade de retenção; 2º Bloco: 4º e 5º anos. O processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 5º ano, com possibilidade de retenção.

Art. 5º Validar os atos escolares praticados com o desenvolvimento da experiência piloto sobre a organização em ciclos para a aprendizagem, em 245 instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no ano letivo de 2013.

Art. 6º Solicitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que envie ao Conselho de Educação do Distrito Federal a listagem atualizada das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que venham a aderir à organização escolar em ciclos para a aprendizagem.

Art. 7º Solicitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que envie ao citado Conselho de Educação relatórios periódicos sobre o monitoramento e a avaliação do Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais, conforme o que está previsto no citado Projeto.

Art. 8º Solicitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que envie ao citado Conselho de Educação os relatórios de avaliação relativos à experiência piloto sobre a organização em ciclos para a aprendizagem desenvolvida em 245 instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Art. 9º Solicitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que envie cópia do inteiro teor do citado parecer à Procuradoria Geral do Ministério Público do Distrito Federal e Território, à Procuradoria Geral de Justiça e suas Promotorias de Justiça de Defesa da Educação, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, ao SINPRO/DF, SINPROEP/DF, SAE/DF, SINEPE/DF, UnB, à UMESB, à Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal, entre outras entidades interessadas.

Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARCELO AGUIAR

ANEXO 6 – Quadro das categorias

ABANDONO
<p>“Apoio e motivação da direção e necessário, porque, muitas vezes, você faz um monte de atividades, legal, prepara um monte de coisa, pensando no aluno, o que é bom para o aluno ...E, muitas vezes, não é. Comparo isso com o apoio que temos dos nossos pais e que hoje não acontece na rede.”</p> <p>“... uma vez ou outra tínhamos um texto para leitura, mas não eram aprofundados, e, às vezes, quando a gente vê aquele texto fala: “ih, meu Deus do céu, um texto, para quê? Porque ele não vai, sabe, ele não vai ter continuidade, por isso tivemos tanta resistência com o EAPE na Escola.”</p> <p>“Ah, eu acho que é a mesma velha história, a secretaria vê o professor como aquele que é responsável por tudo. E de alguma maneira, a gente entende assim e até incorporamos isso como sendo verdadeiro.”</p> <p>“No cotidiano, da escola o que mais sentimos falta é do material para a gente trabalhar, o laboratório de informática está sempre em manutenção, [...] e nós precisamos nos atualizar, pois a época da informática está batendo aí na nossa porta. Não existe um incentivo do governo para a educação e isso aí atrapalha, e muito”</p> <p>“[...] eu penso que muitas coisas são injustas porque ninguém que pensa nos cursos está no chão da escola para ver o que realmente acontece no cotidiano da escola, ... Ninguém veio aqui para perguntar o que nós achávamos só vem aqui no meio em que vivemos, para falar coisas que não tem conhecimento, a proposta até pode ser boa mas gostaríamos de ter podido contribuir... afinal a teoria caminha com a prática.”</p> <p>“Ah, eu já acho que para eles (Direção das escolas), professor bom é aquele que não falta, não tira atestado, que dá conta e que não leva problemas porta, que resolve os problemas administrativos e disciplinares sozinho, eles se esquecem que o pedagógico é o mais importante. Então o momento da Coordenação Pedagógica com o curso é mais um entrave na visão deles.”</p> <p>“Neste momento desacreditada, porque o professor já foi né e hoje não é mais ... Eu acredito que para a minha formação sim, está sendo importante ... na escala de valor da nossa sociedade, a educação é colocada no primeiro lugar, mas não se fala do professor e da formação com qualidade e a manutenção desta. Para a sociedade a educação é que resolve tudo.(fala de um educador).</p> <p>“... vejo que estamos caminhando na escuridão, sem objetivo, né, você está vendo nada. E o grupo está caminhando em várias direções. E penso assim, num barquinho, todo mundo no mesmo barco, mas cada um remando para um lado, e o barco fica só girando e não vai para caminho algum, fica andando sem direção sempre em círculo, sem entender bem onde quer chegar.”</p> <p>“Porque tem consequências difíceis de você segurar. É aquilo que eu falei para você: o grupo não está pensando junto. Se estiver tudo bem, ele está, se não, não está...”</p>
RESPONSABILIDADE
<p>“O professor, na prática pedagógica, tem que aprender que ele é o responsável. O professor, geralmente, delega ao coordenador aquilo que ele não consegue resolver em sala de aula. Concorde?! Não adianta nada você ter um aluno meio rebelde e você levar para a direção. A partir desse momento você... A gente vê como já perdeu a caracterização de responsável. Então, você... Eu como professora, atualmente, nunca bati na porta da direção.”</p> <p>“Na real, eu acho que o professor tem que ser o transmissor, transmissor de conhecimento e é só o que ele tem que ser... Tem que ter jogo de cintura para ser educador. Porque compete a nós educarmos, não só informar. Somos formadores de opinião. Então, ele é, queiramos ou não, um educador também. Até que eu acho mais adequado educador, mesmo. Porque se ele for só transmissor... O aluno é um conjunto, ele é todo um conjunto, ele não é só o cognitivo, tem que aprender, tem que aprender. O professor é esse jogo...”</p> <p>“Depois do curso, vejo que eu fui uma péssima professora, tenho dó dos meus alunos, porque, agora eu vejo, depois de sete, oito anos no trabalho, que eu vejo que estou melhor do que eu era antes. Ainda não cheguei nos 100%. Acho que não tem como chegar no 100%, mas acho legal olhar para trás e ver como você era, né. [...]É um desafio, tenho medo da questão da interdisciplinaridade e da avaliação, de não dar conta, enfim, mas eu quero um desafio para mim, cansei dos maiores”.</p> <p>“Eu falo da responsabilidade, tá? Do compromisso, do nosso comprometimento. Você está com a criança na sua</p>

mão, você é responsável por ela. Qualquer erro que você cometer, você vai marcar essa criança. Marcar no sentido de você falar com ela. Marca. Tem a violência mental, tem a violência corporal, tem a questão de 'ai, não acredito mais nessa criança', e deixa de lado. E com esse curso percebo o quanto é grande a nossa necessidade de formação.”

“A mídia passa muito... Tem escolas públicas boas e tem também as ruins, e a imagem generaliza: todas são ruins, péssimas. E os pais desconfiam do nosso trabalho. Eles acham assim: o professor na escola é um incompetente. Bem assim. Não vai dar conta de ensinar. Muito desconfiados, com medo que o filho não aprenda nada, que passe o ano sem aprender, porque tem muito esse histórico da mídia, né? Aqui no DF isso não é diferente, com essa história da progressão continuada, eles têm muito medo. Eles não confiam muito, sempre com um pé atrás, desconfiados.”

“Que há falta de compromisso, isso eu também não posso negar. A batalha diária, eu sou totalmente comprometida. Generalizam para todos, mas eu estou fora. Tento fazer o melhor que eu sei e me empenho na busca de conhecimento. Acho que tentar fazer o melhor já é caminho bom.”

“Uma imagem?! Seria uma imagem de luta, sabe? de luta de trabalho mesmo! De alguém que está ali fazendo de tudo. Porque eu não acredito que o formador da EAPE, por pior que seja, não consiga, não tenha dentro dele aquele espírito de ensinar [...] por mais que ele não queira ensinar, os educadores presentes no curso vão cobrar, até a justificar a sua fala depois. E a palavra seria, professor”.

“Ah, então, o problema da formação, eu vou te falar a verdade! Desde quando eu fui para a coordenação, eu sempre escuto que a culpa é sempre do professor. A mídia veicula... Notícia... Tudo é sempre culpa do professor! O professor está sempre errado! O professor nunca tem razão. Mas eles acham que o coordenador tem que ter essa varinha mágica! Ele tem que resolver as mazelas da formação! E esquecem que o sistema não permite que o coordenador exerça o seu papel, pois, em vez de coordenar ele tem que substituir o professor que falta e resolver os problemas burocráticos e disciplinares porque não tem servidor.. E a gente sabe que não é bem assim. Não tem que responsabilizar só um”.

“Percebo uma distanciazinha entre os anos iniciais e finais, na questão do ciclo. O comprometimento também, não posso falar muito... Não sei, os professores dos anos finais, parecem não acreditar no nosso sucesso. Então, a gente vê, assim, alguns com muita responsabilidade, outros, achando a coisa muito, assim... vai do jeito que dá.”

“Então, todo mundo é culpado: o aluno, a direção, a Secretaria, o Estado, o governador, o presidente; mas ele não se enxerga... na situação ensino-aprendizagem. Ele não se enxerga! É... falta isso no professor, né? ele cair aqui, oh!”

“A política assim, a política, que me desagrada é a estabilidade. O professor sabe que, se pisar na bola, ele nunca vai ser mandado embora. Ele faz as coisas erradas porque sabe que não vai ter punição. Tem que ter punição. Tem que chamar a atenção, o professor tem que... E a política é essa, passar a mão na cabeça, então... Então, o professor está aqui porque não vai ser mandado embora e faz o que quer. Acho que essa política de estabilidade tem que ser quebrada.”

“Porque você tem um grupo assim, e não é só nessa coordenação, quando tudo dá certo, ah, todo mundo é responsável! Quando as coisas começam a ter problemas, aí é a Secretaria que responde! Ela é que não preparou os professores! Ela é que deu esse espaço! Então, é uma posição difícil, né? é uma posição difícil!”

“[...] eu acho assim: a Secretaria, ao mesmo tempo em que ela é responsável, e tem uma responsabilidade na formação do professor, tem muita coisa que não depende dela e sim da responsabilidade do professor com a sua formação.”

“Não tem muito segredo! Porque a gente não tem aquela obrigatoriedade de aprender, entendeu?”

“Nossa, que legal. Eu nunca pensei nisso! Que imagem seria?! [risos] Ah, eu acho que um barco, pois ele está navegando em um oceano vasto de informações, e na verdade ele deveria ser um transatlântico para atravessar. E não qualquer barco [...] que apenas navega em um riacho raso. Concordeiro? Todo investimento deveria estar aqui na educação básica.”

“E o interessante, também, é que eu me sinto meio que... responsável pelo sucesso desse curso. [...]. Aí eu fico pensando: “Meu Deus, se eu não ler alguma coisa, né...”. Eu não sei, acho que a minha consciência vai me

cobrar. Porque eu acho que a gente, como ser humano, independente de ser professor, a gente tem uma responsabilidade, a gente precisa melhorar tudo isso daqui, entendeu? Acho que é minha convicção. Eu acho que a gente não veio a esse mundo por acaso, né? Esse mundo está aí, cheio de problemas, mas tem um monte de gente inteligente que tem que fazer alguma coisa, a gente tem que contribuir de alguma maneira. Porque se eu achar que é sempre obrigação do outro, nós vamos continuar do mesmo jeito, não é verdade? [...] A Educação precisa de gente que tenha esse compromisso; é... eu acho que até moral, não é um compromisso só profissional...”

“[...] toda profissão tem os apaixonados, tem os compromissos e os responsáveis e tem aqueles que não querem saber de nada, né? Vem aqui, simplesmente, para cumprir o curso e ganhar o certificado de 120 horas, e ... não quer uma sala de aula com problemas, e isso não existe.”

“Agora, eu percebo alguns professores, eles não olham a coordenação como um local de formação continuada... São raros. Às vezes você tem 2, 3 que realmente diferencia, mas a grande maioria, sabe, eles não enxergam isso daqui como um lugar onde eles têm que aprender, que eles têm deveres. Sabe, parece que é um grande shopping, né, onde eles vêm encontrar a galera, e boa. Sabe, faz aquela coisa por obrigação mesmo.”

“Eu vejo que alguns professores... Apesar que eu acho a nossa equipe é legal, mas não tem preocupação de estar dando um auxílio mesmo, e focando no curso, né? Mas o foco é a nossa responsabilidade, nosso objetivo.”

“Está porque é um concurso público, que te dá estabilidade, e fica aqui até se aposentar; então, a pessoa se acomoda. Não tem cobrança do seu trabalho. Então, quando você não tem cobrança, você não tem que produzir. Falta isso: avaliação diária do seu trabalho”.

AUTORIDADE/PODER

“... a palavra ... seria “ papagaio ” e a imagem seria a mesma, “papagaio.”

“Segundo ainda consta, nós mandamos dentro da sala de aula. A autonomia é do professor, tanto que, se algum diretor quiser entrar na sala de aula, precisa pedir autorização ao professor. Se ele permitir, tudo bem, se ele não permitir, nem a direção pode adentrar a sala de aula. Então, eu acho assim, a gente tem, até certo ponto, essa autoridade, essa autonomia, perante os alunos dentro das quatro paredes, dentro da sala de aula. Fora aí, daí já...”

“Algumas coisas na parte administrativa que me incomodam muito, mas não chega a esse tipo de problema, de interferir no meu trabalho. [...] são questões de ordem administrativa que para quem está na gestão é perfeitamente adequado. Entendeu?! É adequado. Por quê? Porque é para organizar.”

“Se alguém quer ensinar algo sobre os ciclos, deveria ter preparado uma apostila com resumos sobre suas diversas possibilidades e o histórico de sua aplicação nos estados brasileiros, elencando situações vivenciadas pelos professores e pela comunidade. Entrar na escola para gerar brigas, utilizando o Poder estatal que lhe foi conferido, é um equívoco. Promover debates limitadores a uma só bibliografia nos deixou com dúvidas sobre a validade do processo.”

“Eu ainda acho que eles (SEEDF) ainda enxergam tudo muito quadradinho. Eu sei que não é fácil administrar, não sei quantos mil professores, cada um com uma cabeça, com as suas características e tudo mais. Agora, o professor para eles tem que ser.... super, polivalente. Ele tem ... nossa, não sei dizer, nem mais o que ... tem tanta atribuição, né, gente? às vezes eles (gestores) não são ruins, não. São pessoas boas e tudo mais, mas isso acaba interferindo no nosso trabalho e tanta atribuição mandada pela Secretaria que a gente se chateia muito.

“Então, eu acho assim, esse ano eles colocaram um monte de formação. Nós ficamos atolados de tanto curso e projeto. Tem ano que nós ficamos sem nada... Todo ano é uma história nova, não existe uma regra; e cada ano a gente se depara com uma nova situação... segue a lógica da política.”

“[...] é assim, vou dar um exemplo que serve também para nós (educadores). Eu apresentei a regra para o aluno, e não abri mão. Ele está fazendo tudo agora, entendeu? Fez manha, birra, fez tudo o que tinha direito, mas eu falei: 'Não, eu não posso abrir mão! Se abrir, não resgato esse menino.' Ele começa a fazer tudo de novo. Hoje ele faz tudo na minha aula, entendeu? É questão de dar limite.”

“... Eu também tinha que segurar, porque se não fizesse dessa maneira, eu perderia o controle de toda a sala.”

“No início umas orientações e umas determinações que não tinham nada a ver, apareceram. Mas logo eles se

entenderam melhor acho, sei lá. A gente está numa relação bacana agora, sabe. Ele [coordenador, articulador local] está conversando mais com a gente nas discussões depois da apresentação dos *slides*. Agora ele conversa de maneira mais tranquila, sem agressão, sem defender, e o melhor, acreditando no que estamos estudando.”

“Ai ... trabalhar no GDF é assim: a gente trabalha de acordo com a administração né? Cada vez que muda o governo, vem mudança, com certeza, não tem continuidade. E algo que estava dando certo, que a gente se empolgou e estava acreditando, desmorona tudo, começa tudo de novo. Isso é uma derrota, para a educação, é terrível, entendeu? [...] É um fracasso, é isso que pecamos na educação pública a descontinuidade.”

“... nisso eu estou dentro, porque eles me pedem tanta coisa, que eu não tive na minha formação. Então, à medida do possível, vou tentando suprir estas deficiências da minha formação, até consegui atingir o resultado positivo, entendeu? Então, é muito complicado isso aí, acho que estamos à beira de um caos.”

“Eu entendo que a Regional e a Secretaria esperam que o professor atenda a tudo... É aquela coisa, todos aqui são submissos a alguém, temos vários chefes. Não é? Então, no fim a gente acaba cumprindo as ordens que vêm de cima para baixo, como sempre aconteceu. [...] Não tem democracia. Não, porque eles já são todos autoritários, é aquilo, e se você não está contente, você que procure outra coisa.”

“Autonomia, a meu ver, é você ser responsável. Eu tenho que assumir o que acontecer, qualquer coisa, e os outros têm que respeitar, porque eu fui incumbido daquela missão, então, se foi certa ou errada, eu não me omiti na hora da atitude a ser tomada”.

“A política, na escola pública, ela é tudo, né? Se você observar, infelizmente, nós não temos uma educação direcionada, porque a nossa educação é política. Chega um, passa a régua no que o outro fez. Pode ser bom, pode ser... Ele tira: “vou fazer o meu”. Então, o ato político dele, para ser mostrado, ele não pensa na escola, na comunidade que ele vai trabalhar, no professor, não existe isso. Ele é extremamente visão para a política. E o professor embarca nessa. Às vezes por pressão da própria instituição, ele tem que embarcar. [...] Porque, na realidade, você vê, aqui é o final da política educacional, concorda? Como se fosse na base, né? É que isso, por exemplo, um dia meu diretor me disse exatamente isso: ‘eles me apertam lá e eu aperto vocês.’ [...] Existe uma pressão política de cima para baixo. Ninguém quer levar a pior, concorda? E de repente vai para a gente essa pressão política: ‘olha, eu não quero isso, isso, isso, quero isso, isso, isso’. Interessante, né? Então, a política ela vem. E, de repente, depois do ano que vem, ano eleitoral, muda tudo de novo...”

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

“... por exemplo, elas estão no primeiro ano delas de secretaria, coitadas, só estão como coordenadoras locais, porque não sobrou sala para elas. E ainda entraram em uma roubada, vão dar um curso que nem elas mesmos acreditam.”

“Os pais não querem saber se estamos estudando, o que é importante é que o professor venha todos os dias, não importa o que ele está fazendo. Não tem essa cobrança de qualidade, isso é coisa do governo que quer mais voto e fica inventado essas coisas pra colocar mais trabalho para o professor.”

“... não penso que seja coisa de governo, sabemos que precisamos melhorar a educação básica. A cobrança tem que estar aqui mesmo, mas realmente ter cobrança. Só assim as coisas vão melhorar... as universidades não dão base e não têm a nossa prática, elas (universidades) estão em decadência. Temos que ter formação é aqui mesmo.”

“Nós não conhecemos o planejamento de todo mundo, porque muitos ainda não entregaram [...] É interessante! Quando estava vindo para cá, me perguntaram: E aí teve notícia do Projeto Pedagógico, tá pronto? Já, já está pronto, ou melhor, está em constante construção... O interessante é que a pessoa que me perguntou sequer participa do curso, e não me pareceu interessada em conhecer o projeto. Cadê a participação democrática? Penso que deva ter além da democracia nas ações dos professores, deva ter também a vontade.”

“Autonomia é plena, né? Isso é uma das falhas que deveria ter acompanhamento pelo diretor, né? O que já planejou, quais as estratégias que usarei? Como eu iria complementar ou aprofundar? Esses questionamentos eu tenho, mas falta em muitos colegas, falta refletir, né? Acho que fica bom, mas eu não tenho o olhar de outra pessoa, faltou isso... quem sabe se fôssemos em duplas de formadores, né, seria melhor.”

“.... acho que falta realmente esse apoio da direção, de conhecer melhor nosso trabalho, eles são muito distantes, ficam envolvidos com a burocracia e a parte pedagógica ele não conhecem. De ter esse apoio, de defender o

professor. [...] falta esse apoio para gente crescer.”

LIBERDADE

“A estratégia é própria, cada Articulador faz a sua. [...] O que eu vou objetivar hoje e como irei dar é por minha conta. Se eu vejo que uma estratégia deu resultado, eu, porque às vezes não dá, eu volto aquele conteúdo como complemento do próximo, às vezes é até mais fácil.”

“Olha, vou dizer bem a verdade, legal o curso, mas quando entro na minha sala de aula e faço o que eu acho melhor para o meus alunos, não fico me apegando no que vi aqui, entendeu?”

“A estratégia é própria, cada professora faz a sua (...) o que eu vou focar hoje, o que vou focar amanhã, de maneira que seja o facilitador. Se vejo que deu errado, porque temos que ser sinceras, nem sempre dá, eu mesmo decido e volto atrás no conteúdo, com outra estratégia ou outro conteúdo, sempre foi assim, e olha que eu nunca tinha lido esse autor aí...”

“Autonomia... é igualzinho à liberdade, à libertinagem. Eu tenho que ter uma auto... A liberdade, mas... Nem todos podem ter autonomia, né? [...] Só quando você chega na maturidade, que você tem autonomia. Eu acho que o ser humano, ele ainda precisa de padrões que cerceiem, que orientem tais seres humanos. Quando a gente diz... Você diz autonomia na escola, ou autonomia pessoal... [...] Eu não acredito em autonomia total, em nenhum ser humano, porque ele é propriedade. Se você for extremamente autônomo, você não está relacionando a sociedade.”

“Assim é muito solto, então, cada professor faz o que quer. Se cada um faz o que quer, o currículo da SEEDF nunca vai ser, acontecer. É o que eu sempre falo na coordenação: a gente tem várias escolas aqui dentro. Vários modos de pensar... Lógico, as pessoas são diferentes, mas tem que ter a mesma linha pedagógica, e isso eu não vejo.”

“Essa autonomia, essa liberdade prejudica os alunos.”

“A Secretaria repassa recurso, o PDAF, de vez em quando, e a gente decide onde vai gastar? Não é o Conselho quem decide onde vai gastar. Destina-se para a compra de material pedagógico, que a gente consegue comprar bastante coisa.”

“E eu, aqui na escola, eu me sinto autônoma assim, no sentido de planejar o que eu quero para os alunos, sem dar satisfação para ninguém. Para minhas parceiras de trabalho eu conto ou, às vezes, eu não conto, depende do que eu quero, que eu acho também um pouco... Tem um lado bom e um lado ruim disso. Essa autonomia é muita liberdade que eu tenho na escola”.

“Vamos trocar autonomia por liberdade? A SEEDF dá liberdade plenamente para o professor não existe uma supervisão naquilo que ele faz. Ele fecha a porta e faz o que quer, tá. Eu não sei, professor autônomo, eu penso assim, vejo assim: consegue visualizar, consegue ver o que está fazendo de errado e o que está fazendo de certo e corre atrás, de pesquisar, estudar. Ter sua autonomia de trabalho. De buscar, de ir atrás, de conversar, questionar. Esse é o papel do professor autônomo. Professor que tem essa liberdade, não quer dizer que é autônomo, por quê? Porque ele ainda fica preso, não consegue enxergar o que está fazendo, ir atrás, buscar o conhecimento, pesquisar na internet, ou ir numa livraria comprar um livro. Um problema que está te atormentando, a indisciplina, por exemplo, ir pesquisar sobre a indisciplina, o que fazer com ela, quer dizer... Essa autonomia de estudo, sozinho, reflexivo do professor, não tem. Vamos trocar autonomia por liberdade. A escola dá liberdade, mas dizer que todos os professores são autônomos, isso eu não vejo”.

“Esse ano, a CPI ficou um pouco complicada, porque ficou liberado para os professores escolherem o dia e o horário que quiserem dentro daquilo que a escola já tinha para oferecer, né, na 3^a, 5^a e 6^a séries, pouca opção. Então, fica aquela coisa maluca, não deu para coordenar e aplicar o conhecimento do curso EAPE com todo o grupo[...]

VALORES

“Mas eu fico com remorso, sabe, porque é... em cada sala, sempre tem dois, três, sabe, que são ótimos. Você fala assim: “não, para esses aí valeu a pena ter vindo aqui, arrebatada, né, porque eles estavam esperando, não faltam, eles querem aprender”. Então, é aquele comprometimento moral mesmo, né.”

“É aquilo que eu falei: não é só ensinar a ler e escrever, é uma série de outros valores que a gente passa, porque você está ali na frente, você está sendo imitado, você está sendo observado, você é o espelho do futuro daquelas crianças”.

“Acho que a gente precisa passar muito essa questão ética para eles, a questão moral, solidária, respeitosa, são valores mesmo, isso daí. É o que vale a pena, é o que interessa, não é?! É muito violência. A gente precisa se preocupar muito com isso, muito mesmo.”

“Por exemplo, esse ano, é... eu não estou mostrando muito os dentes, nem perguntando muito para os meus alunos, não. Por quê? Porque está sendo a única maneira com que eu consigo que eles fiquem mais comportados, entendeu”.

“[...] a gente sempre fala do indisciplinado, mas, às vezes, eu observo, eu tenho alunos que não se relacionam ou só se relacionam com o coleguinha, é... Então, às vezes, se depara com uns comportamentos, assim, tão diferentes, e você precisa fazer alguma coisa, né”.

“Então, isso eles [alunos] desvalorizam, eles não dão valor porque é tudo gratuito. Então, eu acho assim, isso é uma outra dificuldade do cotidiano. Eles pegam o livro didático que acabaram de receber e detonam o livro em poucas semanas. Uma semana, duas semanas depois, ele já não tem mais o livro porque ele fica rodando o livro lá no dedo, para fazer graça para os colegas”

“Porque eu associo muito o domínio do professor como trabalho de respeito! Porque, se o aluno não sabe o que é respeito... ah, não tem jeito! Eles não respeitam ninguém! Não respeita colega, não respeita professor, não respeita ninguém! Faltam algumas coisas importantes: valores, princípios, que não estão sendo ensinados em casa. E isso, aqui na escola, a gente sente diretamente, né. Não tem como a gente não perceber. Mas é uma coisa que angustia bastante, mas não dá para a gente resolver!”

“O que a gente mais enfrenta aqui é a questão que a gente chama de indisciplina, que nós sabemos que há várias causas. Mas existem várias situações, também, que a gente sabe que não se trata de indisciplina só, às vezes, é decorrente de uma outra situação... Isso é muito difícil você saber onde começou, se começou com o professor, se começou com o aluno...”

ORIENTAÇÃO/ORGANIZAÇÃO

“A integração entre as professoras. Não existe aqui. Por exemplo, no 1º ano, cada professora trabalha de um jeito. Então, não existe um elo, que a gente possa falar: ”olha, eu fiz isso, deu certo, foi legal, tal”. Geralmente, duas em duas, ou uma conversa, outra faz o que acha. Embora todo mundo trabalha no mesmo projeto, não tem aquela troca de experiência realmente. Talvez por falta de tempo, né? Sai correndo daqui, vai trabalhar, ou então, por questão de afinidade mesmo. Então, isso aí atrapalha.”

“Tem algumas coisas que eu não concordo, sabe? Mas como elas [as outras professoras] mesmas falaram, eu estou chegando agora, então eu tenho que pegar o que já está pronto”.

“Os professores do vespertino, eles são muito, muito bons, sabe... Tem as suas particularidades, tem os seus defeitos, como todo mundo, mas a gente sabe, como grupo, a gente funciona, é bacana”.

“Não é o ideal, porque esse curso [formação continuada], às vezes, é dado assim de 2, ou de 3 em 3 meses, ou uma vez por semestre, mas quando é dado, assim, acho que ajuda, ajuda sim na troca de ideias com o colega, saber o que ele está fazendo diferente do seu e passar para você.”

“Existe um regimento na escola que a gente, na medida do possível, procura seguir. Na medida do possível, mas nem sempre dá certo, porque às vezes há falha”.

“Esse planejamento é feito por área. A gente senta, todos os professores de português, e, vamos supor, se eu tenho cinco 5ºs anos, eu vou montar o conteúdo, para que o professor que vai lecionar na 6ª ano dê sequência de onde eu vou parar, e, assim, sucessivamente”.

“Apesar de que eu seja meio fechada, eu tenho bastante trabalho... Não é que eu quero exclusividade, não. Eu passo sim para um colega, para outro. Mas é complicado! Você busca, busca, busca e os outros colhem, colhem, colhem. Então... Eu acho, quando a gente senta, vamos fazer isso... Como com o Fábio, não tem problema

nenhum. Ele traz coisas, eu trago”.

“Troco muito experiência com a outra professora aqui na escola, que é uma parceira de trabalho, acredita nas mesmas coisas que eu acredito, a gente está sempre buscando, aprendi muito com ela, como , por exemplo, trabalhar com a questão do projeto. Aprendi porque ela já era experiente nessa área. Eu aprendo com as outras professoras, eu aprendo...”

“Dificuldade de trabalhar com as parceiras. É uma disputa para ver qual metodologia é melhor. Eu acho que não tem uma melhor que a outra... Tem aquela questão de você fazer... Tenta fazer isso, o olhar [...]. Então tem uma disputazinha, que prejudica, sim, o trabalho em equipe. [...] Eu acho que o único trabalho é a questão da parceria. É o único entrave, a falta de o coordenador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental...”

“Acho que é uma equipe, uma equipe... Tem vários fatores aí que vão ajudar a escola pública. Aumentar o salário é um fator, mas não é isso que vai garantir a qualidade do ensino. Tem que ter uma estrutura de trabalho, tem que ter professor... pessoas que acompanham nosso trabalho para que pense no aluno, para que pense no resultado com o aluno, senão a coisa não anda”.

“Atualmente não, agora sem orientador é que não vai ter mesmo. Já teve, sim, momentos para refletir, embasamento teórico, mas são muito poucos. Eu acho que os momentos que a gente tem é administrativo, a gente fecha no administrativo”.

“Tem as coordenações, mas, às vezes, eles ficam passando recados, entendeu. Uma vez ou outra tem um texto, e é aquele texto que vem para leitura, mas não é um aprofundamento, uma discussão e, às vezes, quando a gente vê aquele texto, fala: 'ih, meu Deus do céu, um texto, para que?' Porque ele não vai ter continuidade. Acho que, simplesmente, o texto é apenas um passo para a orientação pedagógica. Ver que ele deu alguma coisa, a não ser recado, mais ligado à parte pedagógica”.

“O orientador, que não tem na escola, o papel dele é esse, acompanhar, avaliar, entrar na sala para ver como você está dando aula, ajudar na construção da sua metodologia, na sua didática”.

“Organização da escola. Não organização. Esse ano até que as coisas estão caminhando legal [...] O único entrave é a falta de o orientador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental [...] Estar junto, esse é outro dificultador. [...] Devia ser um orientador para o primeiro ciclo, um para ao segundo, para poder acompanhar o trabalho. Esse é um dificultador que eu vejo e as coisas não caminham como deveriam por conta dessa pessoa importante aí, para fazer acontecer um pouco o projeto político-pedagógico da escola, para cobrar.”

“Porque eu gosto muito do pedagógico. Então, eu gosto disso: de ficar no meio de aluno, no meio de professor, andar na escola... Não me faça ficar sentada em uma mesa cuidando de papel! Isso é castigo! Não gosto! Ficar na frente do computador, também não dá! Eu gosto da dinâmica da escola. E ele [diretor] já tem o lado inverso. Ele cuida muito bem do administrativo [...] Mas, aparentemente, existe uma distância entre o corpo docente e o diretor, por conta dessas coisas todas...”

“Agora, com relação ao relacionamento entre os professores, a gente também vê posturas muito diferentes. Quando a gente está na coordenação, você percebe na fala. Tem alguns que falam como equipe escolar, né? então a fala é 'nós', 'temos que pensar', 'temos que rever'; e tem alguns que já tratam tudo no individual: 'eu faço', 'eu sinto'; 'eu estou achando isso'; 'eu me sinto assim'; então, já não olha como uma equipe, né? Então, aí fica difícil crer que esse professor pense no aluno, que o objetivo dele seja o aluno.”

“Eu me sinto assim, eu sou meio que a ligação dos professores com o diretor. Então, eu fico no movimento deles, dos alunos e levo as questões para ele. A gente pensa, conversa, discute, né? algumas coisas, depois eu retorno. Então, às vezes eu vejo assim: situações que podem ser tratadas direto... Às vezes um assunto de uma professora... Olha, assim, eu não resolvo nada sozinha. Como eu falo para elas: 'nós somos uma equipe, gente!’”

“Então, assim, eu acho que o professor é autônomo quando ele pensa num trabalho diferente, ele busca ajuda e suporte da direção. E, às vezes, ele já está até acontecendo, ele só precisa do suporte da direção para continuar e dar um desfecho no trabalho. Então, a gente percebe normalmente quando ele propõe alguma coisa diferente, a gente vê a autonomia”.

“Então, a gente chegou à conclusão que precisava se harmonizar mais, né? De manter a mesma fala... Algumas

situações que, na escola, acontecem sempre, então a gente precisa manter a mesma fala. E a gente ficar em cima daquilo que não tem jeito, que é resistente, que não quer mudar, por mais que o colega fale. Porque a gente tem, no grupo, professores que falam para os próprios colegas, dão ideias, contam um pouco do que fazem”.

“Agosto de 2013 – Reunião dos professores de 5º ao 9º: O orientador pedagógico falava aos professores das mudanças que aconteceriam no próximo ano com relação à organização das classes. Disse ele: 'Na rede, assim como as coisas acontecem, desacontecem, na mesma rapidez. [...] Que jeito se pode trabalhar assim?' ” (trecho de cena relatado no diário de navegação).

“Setembro de 2013 - As professoras entendem que a própria rede não sabe o que quer, pois, a cada momento, são feitas novas propostas que podem ser, no dia seguinte, desfeitas, sem discussões, sem problematizações, etc. O orientador pedagógico concordou com elas e completou dizendo que isso acontece, muitas vezes, porque as diretrizes e o currículo ainda estão sendo discutidos. Disse uma professora: 'Aí quem toma é a gente, professores, porque eles dizem que propõem e que a gente não faz'.” (trecho de cena relatado no diário de navegação).

“Outubro de 2013 – O Professor voltou a refletir sobre a questão da implantação do ciclo sem haver maiores discussões e sem pensar antes, formular os pontos que devem ser atendidos por este sistema de ensino. Ele questionava: 'Como se implanta um ciclo se você não tem diretriz para isso?'. Uma professora respondeu que o compromisso do professor 'é com o aluno e não político', e completou, dizendo diretamente para a pesquisadora: 'Você está vendo, o professor não tem autonomia nenhuma [...] Pode pôr aí', pois dizia que o professor não tem como discutir as questões políticas, não pode participar das decisões tomadas pelas instâncias superiores e também com relação às atitudes que não podem tomar dirigidas aos alunos. Outra professora, então, disse que elas teriam “que ter autonomia enquanto grupo”. Isso gerou certo tumulto no grupo, e não foi possível identificar a ideia de cada professora, mas ficou claro que elas não acreditavam que o trabalho em grupo as tornaria mais autônomas” (trecho de cena relatado no diário de navegação).

EMANCIPAÇÃO

“Porque, também, não adianta a gente deixar a criança e não interferir, deixar ela sozinha e falar: “ah, ela vai dar conta”. Quer dizer, ela vai avançar como?”

“Eu acho que valeria a pena, seria mais conscientização, mesmo. A gente saber porque está trabalhando aquilo, porque está dando certo, porque deu resultado, porque que não deu certo com meu aluno, eu vou mudar. Porque que eu vou insistir numa prática que não está dando resultado?!”.

“Mas, na escola, a gente lidava com pessoa, o nosso produto era a pessoa. Então, era muito legal quando a gente conseguia obter um resultado, sabe, com alguém que ninguém dava nada para ele e, de repente, você trabalhava, trabalhava, trabalhava e, sabe, a pessoa desabrochava, se motivava para melhor”.

“Eu falo que o educador, ele é que nem um anjo da guarda, ele fica 24 horas, ali, no seu pé, sabe, torcendo para você melhorar, né?”.

“Ah, eu queria... Eu quero que essas crianças, sabe... sejam felizes é uma coisa tão vaga, né? não sei... Talvez que, pelo menos, elas tenham um pouco mais de estrutura para aguentar o que vem pela frente. [...] Eu acho que a gente tem bastante coisa para contribuir, sim. Mas eu queria que elas tivessem mesmo uma formação, que elas fossem mais equilibradas, para que a nossa sociedade ficasse melhor. [...]Então... Está lá, e você está tão preocupada em dar uma formação que nem Paulo Freire [...]”.

“Então, o professor que fica pegando no pé, é porque ele quer a melhora do aluno. Até eu falo para eles [alunos] assim: 'Oh, não precisa gostar de mim hoje. Podem me chamar de rabugenta, jararaca, do que vocês quiserem. Agora, eu quero que vocês lembrem de mim o dia em que vocês estiverem passando em um concurso, sabe, tiverem que... Se saíam bem em alguma situação da vida e que eu tenha interferido nisso. Se vocês se lembrarem de mim naquele dia'; 'nossa, aquela jararaca, ainda bem que..'; eu estou satisfeita. Agora, hoje, eu estou pouco me lixando para que você ache tudo isso”.

“Nós vamos ser parceiros, né? para poder fazer com que esses garotos tenham uma educação adequada. Educação integral mesmo. Aquilo que eu falei para você: hoje, a gente não dá só instrução, a gente tenta, né? moldar mesmo esse ser”.

“Eu acho que ser professor é você tentar passar para os outros assim, algo a mais [...], tentar formá-lo para a

vida, para... ter um caminho melhor na vida. Transformar... a criança em um cidadão”.

“Ah, eu acho que a sociedade e os pais, principalmente, esperam o melhor para o filho, porque eles depositam confiança no professor. O professor está ali como um segundo pai, como uma segunda mãe, que vai fazer do filho dele aquilo que ele não foi na vida, transformá-lo num cidadão honesto, respeitado [...]”.

“Modificar... acrescentar alguma coisa nos meus alunos. Mais isso. Só acrescentar mesmo”.

“Agora, o que um pai espera do professor? Eu não sei, mas... Interessante, eu vejo os pais... eles querem, os pais têm ânsia que o aluno aprenda, então, eles esperam mesmo que transformem os filhos deles. Eles passam muita responsabilidade para a escola que não compete ao educador, professor. Talvez não educador, mas professor. A gente sabe que o estudo não pode tudo, mas o pai não sabe. O estudo não te dá tudo”.

“Que as crianças aprendam, né? A gente faz uma avaliação diagnóstica no começo do ano... Que saiam no final do ano totalmente diferentes do que entraram, o pensamento... Tem que sair diferente, tem que aprender”.

“E a escola é o aluno. O nosso objetivo, o nosso projeto pedagógico, tudo isso gira em torno do aluno. Não adianta! A gente não tem outro objetivo senão fazer o aluno aprender! A gente está aí, numa situação bastante complicada!”

AUTOREGULAÇÃO

“Ali, elas já sabem o que vai dar resultado. Enquanto que eu estou começando agora, eu estou fazendo primeiro para ver os resultados. Eu estou em processo, eu não sei como vai terminar. É um processo, não tem fim”.

“Evidentemente, tem algumas coisas que eu pulei, né, porque eu achei que não era interessante. Porque tem que priorizar também, não tem como trabalhar um livro didático inteirinho...”

“E, dentro da sala de aula, o professor não é só aquele que vai passar a informação, como a gente já conversou aqui, né?! Você é um misto de pai, mãe, psicólogo, assistente social, de vez em quando é aparador de briga. Então, você faz mil coisas dentro da sala de aula. Agora, a hora que você precisa quebrar uma regra, né, não pode”.

“Então, o tempo todo você tem que ficar dando muita informação, sabe, de como fazer, porque eles não conseguem. Então, essas turmas estão, assim, me esgotando”

“Faz tempo já que a gente tem muita orientação sobre a forma de tratar o aluno, sendo cuidadosa, né”.

“E aí, assim, por mais jovem que seja, existe uma moral que vem, acho que embutida no ser humano, sabe? Sabe aquela coisa que já vem com você. Você sabe quando você está fazendo as coisas erradas! Você sabe que determinadas atitudes vão interferir, você tem conhecimento disso. Então, quando você tiver conhecimento disso, você tem que parar. Você não pode continuar uma coisa que você não sabe aonde vai dar, né. Converso bastante com eles [alunos] a respeito disso”.

“[...] autonomia é quando você é capaz de fazer alguma coisa sozinho. Tudo o que eu quero fazer, eu sei... eu sempre... eu imagino que a forma como eu pretendo fazer a coisa, ela é correta, entendeu? Quando eu quero, por exemplo, todas as minhas aulas, eu posso até depois perceber, que o resultado não foi legal, mas eu consigo... eu tenho, assim, senso de organização muito apurado, sabe, de concisão [...] Sabe, eu não tenho medo. Eu não acho, assim, que outra pessoa... Eu sempre acho que aquilo, a forma como eu enxergo o trabalho, a forma como eu pretendo fazer, eu vejo como uma coisa muito boa, entendeu? Eu não acho que o do vizinho é melhor. Às vezes, eu escuto algumas coisas... Isso não significa que eu não estou aberta a ideias, né? Que, de repente, o colega comenta, aí, alguma coisa que fez e você: 'nossa, eu nunca tinha pensado nisso!'; e você se apropria daquilo lá e usa sem nenhum pudor, entendeu? Mas é eu acho que eu tenho boas ideias, sabe? Tem gente que é muito insegura, acha que tudo o que fez [...]”.